بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أثر برنامج تدريبي قائم على التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

The Effect of a Training Program Based on Imagination on Promoting Creative Thinking among Third Grade Students

إعداد
عبد الفتاح عاطف عبد الفتاح ناجي

إشراف
الأستاذ الدكتور رافع الزغول

حقل التخصص – علم النفس التربوي
الفصل الثاني 2013

أثر برنامج تدريبي قائم على التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

إعداد

عبد الفتاح عاطف ناجي

ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك، 2006

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافق عليها

رافع عقيل الزغول .... رئيساً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

شفيق فلاح علاونة .... عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد أحمد صوالحة.. عضواً

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

عبد الناصر ذياب الجراح.. عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

فؤاد طه طلافحة .... عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة مؤتة

تاريخ المناقشة 25/4/2013

الشكر والتقدير

قال تعالى : (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) صدق الله العظيم

أشكر الله عزّ وجلّ على عظيم فضله وجزيل عطائه الذي سدّد خطاي وأنار طريقي وألهمني من لدنه علما نافعا أنتفع به وأنقله إلى غيري نشرا للعلم والمعرفة. وأتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان والعرفان لصاحب الفضل الأستاذ الدكتور رافع الزغول الذي تفضل بقبول الإشراف على أطروحتي ولما ما منحني إياه من وقته وجهده وعلمه.

كما اتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور شفيق علاونة، والأستاذ الدكتور محمد صوالحة، والدكتور عبد الناصر الجراح، والدكتور فؤاد طلافحة. لموافقتهم على المشاركة في لجنة المناقشة، وما ابدوه من ملاحظات وإرشادات وتوجيهات قيمة أضفت على هذه الاطروحة الاثراء بخبراتهم الواسعة وآرائهم السديدة.

وأتقدم بالشكر لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي / جامعة اليرموك الذين لم يقصّروا في توجيهي وإعطائي من علمهم ووقتهم.

وأتقدم بالشكر أيضا إلى موظفي وموظفات مكتب وكالة الغوث الدولية في اربد وخاصة قسم التعليم الذي سهّل لي تطبيق دراستي في مدارسهم.

وأخيرا شكر خاص لذلك الشخص الذي وقف معي من خلف الستار ومنحني وأعطاني ولم يأخذ مني إلا مشاركتي في هذا النجاح .

الباحث

عبد الفتاح ناجي

إهداء

إلى من رافقني رضاها ودفء قلبها في طيّات أوراقي وحروفي ..

ومن نور عينيها قد أبصرتُ طريقي واجتهدت

.. إليكِ يا أمي

إلى من جعل مني شجرة مثمرة ناضجة بنصحه وتوجيهاته ..

ومن كلماته العذبة ارتوت حروفي واخضرّ طريقي

.. إليك يا أبي

إلى الشمس المشرقة دوما في سمائي ، وامتدّ شعاع نورها إلى

كل تفاصيل حياتي ، إلى شريكة العُمر والنجاح

.. إليك يا زوجتي

إلى الرئتين اللتين أتنفس منهما هوائي وأكسجين يومي ..

إلى من أصبحت ضحكاتهما رنينا لحروفي وموسيقى تزيّن

إيقاعاتها أيامي

.. إلي ابنتيّ زينة ودانا

إلى تلك الورود التي تتغلغل عطرها في نسيج كلماتي ..

وجعلت طريقي عبقا ومزدانا بألوان الفرح

.. إلى أخي وأخواتي وأهلي وأقاربي

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير	ج
الإهداء	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ط
ملخص الدراسة باللغة العربية	ي
الفصل الأول : خلفية الدراسة النظرية	1
التفكير الإبداعي	4
مهارات التفكير الإبداعي	10
برامج التدريب على التفكير الإبداعي	11
التخيّل	17
أهمية التخيّل وفوائده	20
نظريات التخيّل	24
العلاقة بين التخيّل والتفكير الإبداعي	29
مشكلة الدراسة وأسئلتها	32
أهمية الدراسة	33
التعريفات الإجرائية	34
محددات الدراسة	35
الفصل الثاني : الدراسات السابقة	**36.**
تعقيب على الدراسات السابقة	46
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	**48**
مجتمع الدراسة	48
عيّنة الدراسة	48

منهجية الدراسة 49
أدوات الدراسة 49
البرنامج التدريبي القائم على التخيّل 49
صدق البرنامج التدريبي القائم على التخيّل 57
اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ" 57
صدق اختبار تورانس 58
ثبات اختبار تورانس 59
ثبات المصحّحين 60
تصحيح الاختبار 62
إجراءات الدراسة 64
متغيرات الدراسة 65
المعالجات الاحصائية 66
الفصل الرابع : نتائج الدراسة 67
نتائج السؤال الأول 67
نتائج السؤال الثاني 73
الفصل الخامس : مناقشة النتائج 82
مناقشة نتائج السؤال الأول 82
مناقشة نتائج السؤال الثاني 86
التوصيات 88
المراجع باللغة العربية 89
المراجع باللغة الانجليزية 49
الملاحق 98
ملخّص الدراسة اللغة الانجليزية 154

قائمة الجداول

الجدول رقم الصفحة

جدول1: توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقا لمتغيري الدراسة (المجموعة ، الجنس) 49

جدول2: قيم معاملات ارتباط مهارات التفكير الابداعي وفقا للأنشطة التي تتبع لها مع الكلي للاختبار ومهاراته 59

جدول3: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الاعادة لاختبار تورانس للتفكير الابداعي "صورة الأشكال أ" ومهاراته 60

جدول4: قيم نسب الاتفاق بين الباحث وزميلته وبين الباحث ونفسه..................................61

جدول5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الابداعي "صورة الأشكال أ" (ككل) القبلي والبعدي ، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للاختبار البعدي وفقا لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) 68

جدول6: تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي (ككل) للاختبار القبلي 68

جدول7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي والبعدي والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم عليها في الاختبار البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) 70

جدول8: نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل لأداء الطلبة على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة المجموعة،الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في مهارات اختبار التفكير الإبداعي القبلي 71

جدول9: نتائج تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء الطلبة على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي كلّ على حدةٍ وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة،الجنس) بعد تحييد أثر أدائهم في مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القبلي........................... 72

جدول10 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) القبلي والمؤجل، والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها للاختبار المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) 74

قائمة الجداول

الجدول رقم الصفحة

جدول11: تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء الطلبة على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي (ككل) القبلي 75

جدول12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي والمؤجل والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم عليها في المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) 77

جدول13: نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل لأداء الطلبة على اختبار ورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل مجتمعة وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في مهارات اختبار التفكير الإبداعي القبلي.. 78

جدول14: نتائج تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء الطلبة على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أدائهم في مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القبلي 80

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة

ملحق أ : البرنامج التدريبي القائم على التخيّل بصورته النهائية 99

ملحق ب : كتاب تسهيل المهمة 138

ملحق ج : اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ" 139

ملحق د : نماذج من أنشطة بعض الطلبة 146

ملحق هـ : قائمة بأسماء المحكّمين 153

الملخص

ناجي، عبدالفتاح عاطف. أثر برنامج تدريبي قائم على التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك،2013.

(المشرف : أ.د. رافع الزغول)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية(الاونروا)، وقد تمّ اختيار مجموعتين احداهما تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على التخيّل وهي المجموعة التجريبية وبلغ عددها (30) طالباً وطالبة، والأخرى مجموعة ضابطة عددها (30) طالباً وطالبة لم تتعرض للبرنامج التدريبي. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث ببناء برنامج تدريبي قائم على التخيّل معتمداً على عدد من الاستراتيجيات القائمة على التخيّل مثل التخيّل الموجه، ولعب الدور، وتآلف الأشتات، والعصف الذهني، واستراتيجيات ويليامز لتنمية التفكير الإبداعي، وألعاب سكامبر التخيليّة، كما تمّ استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي"صورة الأشكال أ" .

استمر تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية مدة شهرين وبواقع يومين أسبوعياً، ومن ثم طبق الاختبار البعدي على المجموعتين، وبعد مرور شهر تقريباً تمّ تطبيق الاختبار المؤجل على المجموعتين أيضاً. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي"صورة الأشكال أ" البعدي ككل لصالح المجموعة التجريبية وعلى جميع المهارات (الأصالة، التفاصيل، المرونة، الطلاقة). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) أو لتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) . وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي"صورة الأشكال أ" للاستجابة المؤجلة لصالح المجموعة التجريبية على مهارات (الأصالة، والتفاصيل والمرونة)، بينما لم تظهر دلالة احصائية لمهارة (الطلاقة). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي"صورة الأشكال أ" ككل للاستجابة المؤجلة في كافة المهارات لصالح الإناث. ولم تظهر فروق دالة احصائياً على المهارات منفصلة تعزى للجنس، أو للتفاعل بين المجموعة والجنس.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، التخيّل، التفكير الإبداعي.

الــفصــل الأول

خلفية الدراسة النظرية

مــقــدمــة

يحتّل موضوع التخيّل والتفكير الإبداعي مكانة خاصة في تطوير النظام التعليمي في كثير من الدول، إذ يتفّق معظم التربويين والباحثين على ذلك، وفي ظلّ التغيرات الكبيرة التي تجتاح العالم مع دخول الألفية الثالثة، أصبح التقدم العلمي والتقني الأكثر أهمية، وركيزة ذلك التقدم ومحوره الرئيس هو الإنسان، لذلك تمّ التوجّه للاهتمام بالإنسان كأداة تطوير. ومن هنا كان البدء من طلبة المدارس لتحقيق التغيير في الجيل بأكمله. إن الدخول إلى الألفية الثالثة لا بدّ أن يرتبط بتنمية التفكير والإبداع عند الطلبة في المدارس، ويكون ذلك بالاهتمام وتطوير الخيال العقلي وتوظيف التخيّل للارتقاء بمستوى التفكير للطلبة داخل المدارس، والتدريب على التخيّل للمساعدة على زيادة القدرات الإبداعية بصورة إيجابية نافعة. فالطلبة هم الطاقة المستقبلية المحرّكة والمطوّرة لأي مجتمع، لذلك لا بدّ من الاهتمام بهؤلاء الطلبة، وعلى المدارس أن تفعل كل ما بوسعها لتوفير فرصٍ لتنمية االتفكير الإبداعي عند طلبتها.

التخيّل كمارد المصباح يسكن داخل العقل، له طاقه كبيرة وعظيمة، وينتظر أن يعطى الفرصة للتحرر وإثبات طاقته الهائلة، والتي إذا ما ظهرت ارتبط وجودها بنشاط لا محدود للعقل والتفكير مما قد يوصل إلى التفكير الإبداعي.

ولعلّ أكبر دليل على أهمية التخيّل العقلي والتفكير الإبداعي، أنّ الأبحاث والدراسات في الآونة الأخيرة توجّهت نحو دراسة موضوع تنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال (دراسة الحموي،1996)، وتعددت البرامج والأساليب التي تم تجريبها للتعرّف على فاعليتها في

تنمية التفكير الإبداعي (دراسة السمير، 2003). ومن أهمّها البرامج التي تستند في جوهرها إلى التخيّل العقلي (دراسة الصافي، 2005).

إنّ التخيّل هو المدخل إلى العالم الداخلي، تلك القلعة العظيمة التي يبتدع فيها الخيال افتراضاته وحقائقه الخاصة به، ولا تتحدد بقيود من العالم الخارجي. وبالتخيّل يفقد الزمان والمكان سيطرته على نشاط العقل، وبه يكون السفر إلى أي مكان في العالم بإيحاء من الكلمة، أو التقلّص إلى حجم ذرة صغيرة للتعرف على العوالم المجهرية. وبإمكانه أن يسمح للناس أن يكونوا أي شيء يريده العقل (ويليامز، 1987).

إنّ توفير بيئة محفّزة تشجّع على التفكير الإبداعي، وتعتمد على التخيّل والاستكشاف سينعكس على شخصية الطفل، وتطوره المعرفي والإدراكي والوجداني. مما ينعكس على المجتمع ككل في المستقبل.

فقد ركزت كتابات فايجوتسكي (Vygotsky)على أهمية توفير بيئة تساعد في تنمية التفكير عند الطلبة، من حيث البيئة الصفية التي ترتبط بفهم التطور النمائي لدى الأطفال، ومحاولة تلبية احتياجاتهم للتعلّم التنوعي في الصف. ولا بدّ من إدخال العمليات المعرفية ودمجها مع خيالهم، وإعطاء مزيد من الاهتمام والدعم للقدرات التخيليّة لدى الطلبة (Eckhoff & Urbach, 2008).

ويعّد التفكير الإبداعي والتخيّل جزءاً من أنشطة الفرد العقلية، وهذه الأنشطة لا تقوم بأدوارها المطلوبة بشكل منفصل، إذ أنّ التخيّل هو أحد آليات الإبداع الذي يتطلب مزيد من التخيّل وينتج عنه مستوى أعلى من الإبداع. والتخيّل لا ينشط إلا من خلال حاجة الفرد إلى أن يبحث في واقعه الذي يعيشه، ويعيد استكشافه، بحيث يصل إلى شكل جديد للواقع المضطّرب.

وبذلك فإن (الطلاقة والمرونة والأصالة) أساسها التخيّل، وبدون الاعتماد على تلك العناصر(الطلاقة والمرونة والأصالة) سيكون التخيّل في أدنى مستويات النشاط (العمر، 1996).

ويشير إيجان وجدسون (Egan & Judson, 2009) إلى أنّه على المعلمين والمربّين والإدارات التربوية المختلفة، تركيز الانتباه على موضوع التخيّل العقلي، وتوظيفه ضمن مناهجهم التربوية، كونه يزيد من فاعلية التعلّم لدى الطلبة.

ويميل الطفل ابتداءاً من بلوغه عمر السنة والنصف إلى القيام ببعض الأنشطة التخيلية، كأن يتظاهر بأنه يشرب كأساً وهمياً من الماء، وبعد ذلك يتطور الأمر إلى تظاهر آخر بسيط إزاء وقائع وأحداث محددة، تكون في البدء غير مترابطة مع بعضها، ثم تتحول إلى نسق متكامل من التظاهر، فيلعب دور الأم والأب، أو الأخ الأكبر. وقد يلجأ إلى الاستعانة بملابس تتلاءم مع ذلك الدور، ويقوم بتلوين صورته وتغييرها بما يتناسب مع طبيعة الشخصية أو الدور الذي يقوم بلعبه. وبدخول الطفل المدرسة في عمر السادسة يوجّه الخيال إلى أنشطة إبداعية في مجال الفنون والموسيقى، والتمثيل (عويس، 2003).

وخلصت الدراسة التي قام بها سميث وماثار(Smith & Mathar, 2009) انّه لا بدّ من الاهتمام بالطلبة في سن مبكّرة من المراحل الدراسية، وتشجيع الطلبة على المساهمة والمشاركة في اتّخاذ القرارات والآراء والنشاطات المختلفة. كما لا بدّ على المعلمين والوالدين من تسهيل حصول الطلبة على مختلف الخبرات وبطرق وأساليب متنوعة، لأنّ ذلك يسهم في تطوير الجانب الانفعالي، وتنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لدى الطلبة.

ويؤكّد إيجان (Egan, 1992) على أنّ التخيّل والنشاط التخيّلي ضروريان جداً، للارتقاء بالعملية التعليمية داخل الصف الدراسي.

كما أكدّت سبينسر (Spencer, 2003) أنّ التخيّل يسهم في جعل الإنسان قادراً على النظر إلى الموقف أو المشكل الذي يواجهه من زوايا متعددة، ويزوّده بالحريّة، ويعطيه القدرة على التفكير الإبداعي .

وأشار كاروشكي وسوزينسكي (Karwowski & Soszynski, 2008) إلى أنّ أساليب وطرائق التدريب على الإبداع، يجب أن ترتبط باهتمامات الطلبة، وميولهم وهواياتهم، كما يجب أن تكون متنوّعة، وتثير دافعية التعلّم لدى الطلبة. كما أشارت الدراسة إلى فاعلية بعض الاستراتيجيات في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة مثل أسلوب لعب الدور.

إنّ المتابع لتطوّرات التعليم في الأردن، ومخرجاته يرى أنّ هناك ندرة كبيرة في المخرجات النوعية، من اكتشافات واختراعات يقدّمها الطلبة، وهنا نتلمّس المشكلة الكبيرة، وهنا يكمن موقع الضعف. وهذا يقود إلى التساؤل، لماذا وعلى الرغم من الاهتمام بالطلبة والنظام التعليمي، لا نرى إبداعاً حقيقياً!

التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

لقد ظهر الاهتمام المتزايد بدراسة التفكير الإبداعي (Creative Thinking) في أوائل الخمسينيات، حيث أدّت الدراسات التي قام بها علماء النفس إلى إكتشافات كثيرة تتعلق بالتعرّف على المبدعين، وتنمية التفكير الإبداعي، مما حدا بالمؤسسات التربوية في الدول المتقدمة إلى الاهتمام بالمبدعين من أبنائها، وإحاطتهم بالعناية والرعاية، حتى يجدوا مناخاً مناسباً، يقدمون فيه أقصى ما لديهم من إمكانات وقدرات خلّاقة. وفي الدول العربية عامة والأردن خاصة، ازدادت

في الآونة الأخيرة الدراسات والبحوث حول كيفية تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، وتمّ إنشاء الكثير من المراكز الخاصة التي بدأت بمحاولة التركيز على أساليب متعددة لرعاية الإبداع عند الأطفال، وذلك لإيمان القائمين على تلك المراكز بالطاقات الكامنة داخل الأطفال، وضرورة تنشيطها، وتطويرها إلى الحد الأقصى.

عرّف جيلفورد (Guilford, 1967) التفكير الإبداعي بأنه تفكير في نسق مفتوح، يتميّز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوّع الإجابات المنتجة، والتي لا تحددها المعلومات المعطاة.

ويرى فوستر (Foster, 1971) بأنّ التفكير الإبداعي هو القدرة على الاحتفاظ بالخبرات التي يتمّ التزود بها من البيئة، واستمرارية تلك الخبرات وتطويرها إلى الحد الأقصى.

أما ليفين (Levin, 1976) فيرى أنّ التفكير الإبداعي هو القدرة على حلّ المشكلات في أي موقف يتعرّض له الفرد.

كما يعرّفه سولسو (Solso, 1988) بأنّه كلّ نشاط إدراكي ينتج طريقة جديدة وأصيلة وغير مألوفة بهدف حل مشكلة معينة.

وتشير اورمرود (Ormrod, 1995) إلى أنّ التفكير الإبداعي يتضمن كل سلوك جديد وأصيل، يتوصّل إلى نتائج مناسبة وفعّالة، أو حلّ المشكلات بفعالية من قبل الأفراد.

أما جروان (1998) فيرى أنّ التفكير الإبداعي" نشاط عقلي مركب وهادف، توجّهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً" (ص96) .

وفي تعريف الطيطي (2001) للتفكير الإبداعي "يرى بأنّه عبارة عن نسق مفتوح لا تحدده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعة، ويمكن التعبير عنه من خلال إنتاج هادف يتسم بالتنوّع والجدّة والأصالة وبقابليته للتحقق" (ص53).

وتشير روبسون (Robson, 2006) إلى أنّ التفكير الإبداعي هو القدرة على إنتاج حلول أصيلة ومتنوّعة، للمشكلات التي تواجه الأفراد.

وقد عرّف تورانس (Torrance) العملية الإبداعية بأنها العملية التي يصبح بها الفرد حساساً للمشكلة، وإدراك الثغرات والمعلومات والبحث عن الدلائل للمعرفة، ومن ثم وضع الفروض، واختبار صحّتها، ومن ثم إجراء التعديل على هذه النواتج (السرور، 2002).

ويرى الباحث أنّ التفكير الإبداعي (Creative Thinking) يشمل كلّ العمليات الذهنية التي يقوم بها الفرد، للوصول إلى حلول واحتمالات جديدة للمشكلات التي تواجهه.

تعددت تعريفات التفكير الإبداعي، فهناك من يعرّفه بوصفه سمة شخصية للأشخاص المبدعين، وهناك من ينظر إلى الإبداع على أنّه عملية تتكون من مجموعة الخطوات التي يمر بها التفكير حتى يصل إلى مرحلة الإبداع، وهنالك من ينظر إلى الإبداع كموقف، أي يبحث عن الظروف المساعدة على الإبداع. وهناك من ينظر إليه كقدرة على توليد الأفكار، والنتاجات الجديدة عن طريق إعادة صياغة الأفكار مما يؤدي إلى ظهور أفكار جديدة (الزيات، 2001).

وقد أشارت قطامي (2001) إلى أنّ التفكير الإبداعي يمرّ في أربع مراحل: المرحلة الأولى هي مرحلة الإعداد والتحضير(Preparation)، وفيها يستحضر الفرد المعلومات والخبرات وينظمّها، والمرحلة الثانية مرحلة الاحتضان (Incubation)، أي التفاعل مع الحدث أو المشكلة والتفكير الفعّال والنشط، والمرحلة الثالثة مرحلة الإلهام (Illumination)، وتسمى أيضاً باللحظة الإبداعية أو شرارة الإبداع (Creative Flash)، وتظهر فيها الفكرة بشكل مفاجئ وسريع، وفي المرحلة الأخيرة مرحلة التحقّق (Verification)، وهي مرحلة تجريب الأفكار التي تمّ الحصول عليها، والتحقق منها.

تعددت المدارس والاتّجاهات التي تناولت الإبداع والتفكير الإبداعي، ومنها اتّجاه مدارس التحليل النفسي والاتّجاه الترابطي والاتّجاه السلوكي والاتّجاه المعرفي والاتّجاه الجشطلتي .

أولاً : اتّجاه التحليل النفسي

يرى فرويد (Fruied)، أنّ المحرك الأساسي للأعمال الإبداعية هو الصراع الداخلي للفرد الذي لم يحلّ، والذي ظلّ مكبوتاً في مستوى اللاشعور، وأنّ عملية التفكير الإبداعي تبقى محكومة بعملية تفكير أوليّة مرتبطة باللاشعور، وهي تتصف بالبدائية واللاعقلانية والغريزية، وتقابلها عملية التفكير الثانوية التي تتصف بالواقعية والمنطقية، وترتبط بالشعور والوعي (السرور، 2002).

ويشير فرويد في محاولته لتفسير الإبداع إلى وجود اختلافات بين عمليتي التفكير الأوليّة والثانوية، بسبب اختلاف مصادر نشوئهما ومسار تطورهما، ويرى أنّ أهم ما يميّز عملية التفكير الأوليّة هي أنّ لها مضامين مباشرة بالعملية الإبداعية، فيرى أن النشاط الإبداعي لدى الراشدين يبدأ عندما توقظ خبراتهم الطفولية غير المشبعة. ولكن قلّل بعض أتباع فرويد من أهمية عملية التفكير الأوليّة في تفسير النشاط الإبداعي، من خلال تأكيدهم على أن التفكير يحدث في مستوى الشعور الواعي، وأنّه لا يمكن أن يكون تفكيراً غريزياً بصورة كاملة (جروان، 2002).

ثانياً : الاتّجاه الترابطي

ذهب منظرو النظرية الترابطية أمثال ثورندايك وميدنيك (Thorndike&Mednic) إلى أنّ التفكير الإبداعي هو تفكير ترابطي ينتج عن العلاقة الرابطة بين المثير والاستجابة، فإذا كانت الرابطة قويّة فإنها تتكرر، وإذا كانت ضعيفة فإنها تتلاشى. وتتحدّد قيمة التفكير الإبداعي بمدى قوة الرابطة (الطيب، 2006).

ثالثاً : الاتّجاه السلوكي

يرى سكينر(Skinner) أنّ الإبداع يتأثر من تفاعل عمليتي الوراثة والبيئة، حيث يقوم الفرد بتأدية أنشطة متعددة في بيئته، فإذا تبع تلك الأنشطة التعزيز المناسب والمرغوب، فإنّ ذلك قد يؤدي إلى ظهور الإبداع لديه، وترى النظرية السلوكية أنّ سلوك الفرد وأفعاله محكومة بنواتجها، فإن وجدت التعزيز يحدث الإبداع، وإن واجهت غير ذلك ازداد احتمال إنطفاء ذلك السلوك (حنورة، 2003).

رابعاً : الاتّجاه المعرفي

تركّز النظرية المعرفية على أنّ التفكير الإبداعي يتضمّن عمليات ذهنيّة، مثل: الانتباه والإدراك، والتنظيم، والتصنيف، والتكامل، والإدماج، والترميز. وغيرها من العمليات الذهنية، للوصول في نهاية الأمر إلى تكوين شكل أو إبداع جديد أو خبرة جديدة. وهو يسير بذلك وفقاً لسلسلة من العمليات التي تتم من خلالها معالجة الموضوع، وربطه بعدد كبير من الخبرات المخزونة في ذاكرة المتعلم، ومن الباحثين المعرفيين الذين تحدثوا عن الإبداع: بوجين وبوجين (Bogen & Bogen.)، تورانس (Torrance)، جيلفورد (J.Cuilfrod)، حيث أشار كلّ منهم إلى وجهة نظره حسب ما يلي (السرور، 2002):

يرى بوجين وبوجين (Bogen & Bogen.) بأنّ الإبداع يعتمد على بناء التوصيلات العصبية بالدماغ، وهي متّصلة مع بعضها بما يسمى بالجسم الجاسئ، وتعمل على التعاون بين نصفي كرة الدماغ، وأكدا على القدرات المتوفرة لنصف الدماغ الأيمن، كما أشارا إلى أن الإبداع اللغوي ناتج عن عمل النصف الأيسر للدماغ. وأكدا على أنّ الدماغ هو الأساس في الإبداع وخاصة الذي يتميز بسلامة تامة بنصفيه الأيمن والأيسر.

ويشير تورانس (Torrance) إلى أنّه يتم التعبير عن الإبداع بمجموعة من المهارات كالطلاقة والمرونة والأصالة وإدراك التفاصيل.

وأما جيلفورد (Guilfrod)، فقد ربط بين الذكاء، وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد، وأدائه عندما يواجه موقفاً من المواقف. واستنتج أنّ ذكاء الفرد مزيج مركّب من عدّة عوامل عقلية خاصة، يصل عددها إلى (120) قدرة، وتنتج من تفاعل ثلاثة أبعاد هي:

*العمليات: وتضمّ الذاكرة، والمعرفة، والتفكير التجميعي، والتفكير التشعيبي، والتقييم.

*المحتويات: وتكون إما حسّية أو رمزية أو لغوية أو سلوكية.

*النواتج: وتكون إما وحدات أو فئات أو علاقات أو أنظمة أو تحويلات أو تضمينات.

وأثناء عملية التحليل توصّل جيلفورد (Guilfrod) إلى أنّ العملية العقلية للفرد تعتمد في ظهورها على قدرتين: التفكير التجميعي، والتفكير التشعيبي. وبالتالي ربط جيلفورد ما بين التفكير التشعيبي والإبداعي، حيث بنى على أساسهما اختباراته، التي يتمّ استخدامها لقياس الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات عند الفرد المبدع.

خامساً : الاتّجاه الجشطلتي

قام كوفكا وكوهلر(Koka & Kohlar) بمحاولة جديدة لتفسير التفكير الإبداعي، فيرى الإتّجاه الجشطلتي الاستبصاري، أنّ التفكير الإبداعي هو عبارة عن مجموعة من الأفكار التي يتمّ فيها إعادة صياغة المشكلة بواسطة عمليات ذهنيّة فعّالة، ويعالج بها الموقف أو المشكل بشكل جديد، وخلاصة أفكار الاتّجاه الجشطلتي أنّ التفكير الإبداعي، هو تفكير استبصاري (الطيب، 2006).

مهارات التفكير الإبداعي

اتّفق تورانس (Torrance) وجيلفورد (Guilford) وغيرهما، ممّن تناولوا موضوع التفكير الإبداعي، أنّ هناك مهارات خاصة ترتبط بالتفكير الإبداعي، ومن تلك المهارات (الزيات، 2001؛ قطامي، 2001) :

* الطلاقة (Fluency)

هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والأفكار أو الاستعمالات، عند الاستجابة إلى مثير معين، وتقسم الطلاقة إلى عدّة أنواع وهي: الطلاقة اللفظية، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال، وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة، والتفصيلات.

* المرونة (Flexibility)

هي القدرة على توليد أفكار متنوّعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير مع تغير الموقف، أي تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفيّة. وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد انماط متنوعة من التفكير كالشاعر الذي يبدع في كتابة الرواية والمسرحية أو الفن التشكيلي.

*الأصالة (Originality)

وتعني الجدّة والتفّرد، وتعتمد على فكرة الملل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية، وتتركز على أفكار ذات قيمة من حيث النوع والتفرّد بالفكرة، اي ان المبدع لا يكرر افكار الاخرين فتكون افكاره جديدة وليست تقليدية.

* الحساسية للمشكلات (Sensibility Problems)

تضمن ملاحظة الفرد للكثير من المشكلات في الموقف الذي يواجهه، وادراك الأخطاء ونواحي النقص، والقصور والإحساس، والشعور بالمشكلات. فمثلاً قد يطرح الفرد سؤالاً، لماذا لم يقم احد بإجراء ما حيال هذا الوضع ؟

* إدراك التفاصيل (Details Understanding)

وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة ما، أو حلّ لمشكلة ما، وتسهم في عملية إكمال الموقف أو الموضوع قيد البحث، بحيث يصبح أكثر تفصيلاً. إنّ قدرة الفرد على إضافة التفاصيل هي تفكير تباعدي.

برامج التدريب على التفكير الإبداعي

تشير قطامي (2001) إلى أنّ الإبداع ظاهرة ذهنية متقدّمة، يعالج فيها الفرد الخبرات والمواقف بطريقة فريدة، ويضع حلولاً جديدة للمشاكل التي تصادف الفرد، وتعد مهمّة التدريب على الإبداع مهمّة وضرورية جداً، إذ أنّ تدريب الطلبة على معالجة القضايا التي يتعاملون بها بأساليب جديدة، تساهم على تكيفّهم بطريقة فعّالة وموفّقة، والتكيّف صفة شخصية إيجابية يسعى كل فرد إلى تحقيقها.

ويشير كاروشكي وسوزينسكي (Karwowski & soszynski, 2008) إنّ البرامج التي يتّم تصميمها لتنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة، يجب أن تكون قريبة جداً من اهتمامات الطلبة وهواياتهم، وتتّفق مع رغباتهم وميولهم. وقد ظهرت العديد من البرامج والأساليب للتدريب على التفكير الإبداعي، وأعطت نتائج إيجابية في مجال تنمية التفكير الإبداعي، ومن تلك البرامج:

*** برنامج التفكير الإبداعي لجوردون (تآلف الأشتات Synectics)**

يمكن تحديد أسلوبين لذلك البرنامج لتعليم التفكير الإبداعي، وهما: أسلوب جعل المألوف غريباً، وهو أسلوب يجعل الأشياء والأفكار المألوفة غريبة. وأسلوب جعل الغريب مألوفاً، بحيث يصمم موقف التعلّم في هذه الحالة بجعل الأفكار الجديدة ذات معنى وقابلية للمعالجة، واستخدام تشبيهات مألوفة. وهذان ما يعبّر عنهم جوردن (Jorden) بما يسمى (تآلف الأشتات).

وعند تطبيق ذلك الأسلوب يجب على المعلّم أن يظهر دائماً استعداداً لتقبّل أفكار الطلبة مهما كانت غريبة، ويحثّهم على تقديم الحلول للمشكلات المطروحة، ويدفعهم إلى ممارسة التحليل الناضج، ويساعد على توليد مشاعر لدى الطلبة للإحساس، والتمثّل، والتقمّص، ولعب الدور، وذلك بتوفير مناخ نفسي إيجابي بين الطلبة والمعلّم (قطامي، 1994).

***استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)**

ويقصد بالعصف الذهني توليد أفكار وآراء إبداعية جديدة لحلّ مشكلة معينة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتّجاهات، لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جوّاً من الحرية، يسمح بظهور كلّ الأفكار، وأصل كلمة عصف ذهني (إثارة أو إمطار العقل) فإنّها تقوم على تخيّل المشكلة وحلّها، على أنّها موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بدّ للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها في أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الطرق الممكنة، وتلك الحلول تتمثّل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (عبادة، 1990).

العصف الذهني من البرامج المستخدمة من أجل التدريب على التفكير الإبداعي، ويعدّ أوسبورن (Osborn) صاحب هذه الاستراتيجية في تنمية التفكير الإبداعي، حيث جاءت تلك

الاستراتيجية كرد فعل للأساليب التقليدية. وقد حدد أوسبورن (Osborn) مبدأين لاستخدام استراتيجية العصف الذهني هما: أولاً تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار، وثانياً أنّ حجم الأفكار وعددها يزيد من نوعيتها. وتوصّل إلى أربعة أساليب للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه الأفراد، وهي استبعاد نقد الأفكار وتأجيل ذلك، وعرض كلّ الأفكار حتى لو كانت غريبة، وتشجيع الأفراد على توليد أكبر عدد من الأفكار، وعمل روابط بين تلك الأفكار للوصول إلى أفكار إبداعية (أبو جادو ونوفل، 2007).

كما أكدت دراسة (عابدين، 2009) على التأثير الإيجابي الفعّال لاستراتيجيه العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي.

*** برنامج ويليامز القصصي التدريبي لتنمية التفكير الإبداعي (Williams)**

إنّ برنامج ويليامز(Williams) له استراتيجيات تربوية ملائمة وسهلة التطبيق، يمكن أن يوظفّها المعلّم داخل الصف أو خارجه لتنمية التفكير الإبداعي، فهي تنمّي وتطوّر في مجموعها مهارات التفكير الناقد والإبداعي معاً، حيث تقوم هذه الاستراتيجيات على تنمية الخيال وتنمية التفكير الإبداعي. وضع ويليامز(Williams) برنامجه التدريبي المسمّى التفاعل المعرفي العاطفي (Emotional-Cognitive Interaction) لتفسير التفكير الإبداعي باعتباره تفاعل لأربعة مكونات معرفية، هي الأصالة والمرونة والطلاقة، والتفاصيل مع أربعة من المكونات العاطفية الانفعالية، هي الخيال والمخاطرة والتعقيد وحبّ الاستطلاع لإحداث النتاجات الإبداعية. وتتعدد الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج ويليامز(Williams)، ومنها استراتيجية التعبير الحدسي، وهي تقوم على مساعدة الطلبة في توليد الأفكار، وبناء توقعات للتعامل مع المشكلة أو الموضوع المطروح، وبناء التمثيلات الصورية والرمزية، بالإضافة لتنمية التخيّل، واستراتيجية

توقع النتائج المستقبلية، ومن استراتيجيات البرنامج استراتيجية الأسئلة الحثّية، التي تساعد الطلبة في التفكير بالاحتمالات وتوليد البدائل، بالإضافة إلى الاستقصاء والتخّيل(قطامي والفرا،2009).

وفي دراسة تطبيقية حول أثر رواية القصة في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج ويليامز(Williams) لتنمية التفكير الإبداعي، يشير قطامي والفرا (2009) إلى أنّ استخدام استراتيجيات ويليامز(Williams) لتنمية التفكير الإبداعي كانت فعّالة وإيجابية، حيث قام البرنامج على الاستماع إلى رواية قصّة، ومشاهدة الصور، ثمّ المشاركة في تنفيذ استراتيجيات ويليامز (Williams)، والنشاطات الممتدّة للقصّة من رسم وتمثيل.

*** برنامج سكامبر لتنمية الخيال الإبداعي (Scamper)**

قام إيبرل (Eberle) بمزج خبرات أوسبورن (Osborn) في توليد الأفكار، وأضافها إلى أساليب ويليامز(Williams)، بحيث أصبح لديه نموذج أطلق عليه اسم برنامج سكامبر(Scamper) لتنمية الخيال الإبداعي، وقائمة سكامبر تشجّع، وتعزز مجموعة كبيرة من المعالجات الذهنية المرتبطة بالتفكير الإبداعي، وفي رأي المبدعين أنّ تلك الأساليب تؤدي إلى أفكار مفيدة وأصيلة، ومجمل تلك الأساليب تتضمنها انشطة برنامج سكامبر(Scamper) التي تجمع ما بين الخيال والمرح، اللذين يساعدان على إنتاج الأفكار المبدعة.

إنّ التدريب على التخّيل بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية بواسطة توليد عددٍ من الأفكار الأصيلة والجديدة، على تلك الخيالات يسهم في تنمية الخيال الإبداعي، والذي يسهم في تنمية التفكير الإبداعي، ويتحقق ذلك عند التعّرض لألعاب وأنشطة برنامج سكامبر (الحسيني، 2008).

* استراتيجية التخيّل الموجّه (Guided Imagery) لتنمية التفكير الإبداعي

تبدأ الاكتشافات العلمية كما يبدأ التطور المعرفي، بالتبصّر الداخلي. ونظراً لأنّ الدراسات قد بيّنت أهمية العقل المتخّيل في تحسين حياة البشر، أصبح العمل التخّيلي أو البرامج المستندة إلى التخيّل علماً يستحق الاهتمام. إنّ استراتيجية التخيّل الموجّه أقوى وسيلة تساعد في التحكّم بالقدرات غير المحدودة للعقل، ورسم صورٍ وأفكارٍ مستقبلية تقود حتماً إلى التفكير الإبداعي. ومنه ظهر الاهتمام بالتخيّل الموجّه الذي يرتبط بمجموعة من الخطوات كما ذكرتها جاليين (1993) وهي:

1- الاسترخاء : وفيه يبدأ الفرد بالدخول في وضع جسمي مريح، ويسمح للهواء بالتدفق بحرية داخل الرئتين، ويساعد ذلك في بقاء الفرد واعياً خلال عملية التخيّل.

2- التركيز: وهو يساعد الفرد في التركيز على البصيرة الداخلية، والتحكّم في تخيّله، كما يساعده في أن يرى الصور الذهنية بتفاصيل أكثر، حيث يسهم ذلك في تأسيس معرفة جديدة.

3- الوعي الجسمي/الحسّي: وهو اعتماد الفرد على تعدد الحواس لمعرفة الأشياء بعمق، فكلّ نظام من الأنظمة الحسيّة يزوده بمعلومات عن نفسه وتخيّلاته.

4- التخيّل: هي المرحلة التي يصبح فيها الفرد مستعداً لخبرات التخيّل الموجّه، فقد يرى صورة تخيلية واحدة، وقد يشاهد فلماً مطوّلاً من هذه الصور. وقد تكون تلك الصور التخيليّة ساكنة أو متحّركة، فالمهم هو محاولة تحكّم الفرد في عملية التخيّل .

5- التعبير/الإتصّال: وهما طريقتان لطبع المعلومات في الذاكرة، فالأفضل أن يتبع العمل التخيّلي شكل من أشكال التعبير عن الخبرات كالرسم، والرقص، والحركة.

وقد أشار كوسلين وهيلدماير ولوكلاين (Kosslyn, Heldmeyer &Locklean, 1977) إلى إنّ رسوم الأطفال تظهر أحاسيسهم وأفكارهم الداخلية بشكل جيد، ولكن في الوقت نفسه هناك أطفال لا يتقنون الرسم، فيحاولون التعبير بطرق أخرى مثل الحوار، والحديث مباشرة عن أرائهم وأفكارهم.

6- التأمّل: وهو التفحّص التأمّلي للتخيّلات الداخلية.

تعتبر استراتيجية التخيّل الموجّه فعّالة جداً في تواصل المعلمين مع خيال طلبتهم، كما تتيح لهم التفاعل مع تخيّلات الطلبة وتقبّلها، وتزيد ثقة الطلبة بأنفسهم، مما ينعكس على تطوير تفكيرهم الإبداعي، وتنمية القدرة على التعبير الشفوي والكتابي (Annarella, 2000).

ويؤكد جورمان (Gorman, 2010) أنّ التخيّل الموجّه يقوم على تضخيم وزيادة قوة وفاعلية التخيّل العقلي. والتخيّل الموجّه هو استراتيجية تساعد في تدعيم وتطوير القدرة على التخيّل العقلي، مما يسهم في تنمية التفكير الإبداعي للجنس البشري.

وفي دراسة حول فاعلية استراتيجية التخيّل الموجّه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى مجموعة من طلبة المرحلة الأساسية، أشار الصافي (2005) إلى وجود تأثير إيجابي وفعّال لاستراتيجية التخيّل الموجّه في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

*** استراتيجية قبعات التفكير الست (Six Hats Thinking) لتنمية التفكير الإبداعي**

صمم البرنامج دي بونو(De Bono) لنقل التفكير إلى أسلوب متطور بعيد عن الطريقة التقليدية، مما يجعل التفكير يمرّ بمرحلتين: رسم الخريطة، واختيار مسار الخريطة، فتقوم كل قبعة بوضع نمط من التفكير على الخريطة، وبدلاً من الجدل والنقاش المتشعّب، يتمّ استخدام منظّم دقيق لإدارة النقاش والموضوعات، إنّ استراتيجية قبعات التفكير الست هي تقسيم التفكير

إلى ست أنماط، ويتمّ استخدام جميع أنواع التفكير في حلّ مشكلة تعليمية أو موقفية، إنّ هذه الطريقة تعطي الإنسان تفوقاً في المواقف العملية والشخصية، وتحوّل المواقف السلبية إلى إيجابية، والقبعة في تلك الاستراتيجية ترمز إلى طريقة في التفكير، القبعة البيضاء ترمز إلى الحقائق والمعلومات، والقبعة الحمراء ترمز إلى المشاعر والعواطف، والقبعة السوداء ترمز إلى إصدار الأحكام السلبية وأسباب الفشل، أمّا القبعة الصفراء فترمز إلى التفاؤل الإيجابي وإيحاء الفرص، والقبعة الخضراء ترمز إلى الإبداع والحركة، أمّا القبعة الزرقاء فهي ترمز إلى التفكير بالتفكير، والتحكم بالعمليات، وإدارة الفريق (السبيعي وقطامي، 2008).

التخيّل (Imagination)

إن التخيّل من العمليات أو القدرات المعرفية الراقية، فمن التخيّل صنع الإنسان كل مبتكراته وإنجازاته.

تقول جاليين (1993) إنّ الرغبة في تسخير قدرات العقل التخيليّة قديمة قدم الإنسانية. وقد ملأ الأقدمون أساطيرهم الفولكلورية بحكايات تخيليّة، وأحلام، واستبصارات حدسية، ومناظرات ثنائية مع مخلوقات عظيمة، أو آلهة اعتبروها مصدرهم النهائي للحكمة والمعرفة، إذ اعتقد القدماء أنّ أحلامهم الجامحة منحت لهم من الآلهة بواعث للإبداع البشري. فكلّ ما تمّ اختراعه من الإنسان بدأ خيالاً أو حلماً في عقل أحد ما أو عقول مجموعة من الناس، فالتخّيل هو والد التكنولوجيا.

وتشير ويليامز(1987) إلى أنّ التخيّل أمر يأتيه كل إنسان، ولكن قليل من الناس يستخدمونه. والتمييز ما بين امتلاك القدرة واستخدامها شيء هام جداً، فقليل من الطلبة يكتشفون

أنّ بإمكانهم استخدام التخيّل، والأقل منهم يتعلمون كيف يتحكمون إيجابياً بخيالهم كي يعمل لصالحهم بفعالية.

وقد ورد في معجم علم النفس المعاصر أنّ التخيّل "عملية عقلية تتّضح في بناء صورة لوسائل، ونتيجة النشاط الموضوعي للشخص، وتصوّر برنامج سلوك عندما يكون الموقف المشكل غير واضح، وإنتاج صور لا تبرمج النشاط وإنّما تحلّ محله، وتكوين صور موافقة لأوصاف الشيء" (بتروفسكي وياروشفنسكي، 1996، ص136).

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يشير مصطلح التخيّل إلى "إعادة تشكيل الإدراكات السابقة، من خلال إيجاد صورٍ أو أفكارٍ جديدة لها. أي إنّه لا يستعيد الأفكار القديمة بل ينشئها بشكل جديد ومبدع" (طه، 2009، ص311).

وكما ورد في الموسوعة الحرة"ويكيبيديا"(Wikipedia)، فالتخيّل العقلي هو "القدرة على تشكيل خيالات وأحاسيس، عندما لا يمكن إدراكها بالبصر أو السمع، فالتخيّل يساعد الفرد بتزويده بالمعاني للتعرّف، ولإدراك المعرفة حوله، كما تلعب دورا أساسياً في عمليات التعلّم".

ويعرّف كوسلين وشين (Kosslyn & Shin) التخيّل العقلي بأنه وحدات عقلية تعطي الخبرة تطوراً ونمواً، تساعده في إدراك وفهم المدخلات الحسية بشكل مناسب، مثلاً أن ترى بعين العقل أو تسمع بأذن العقل (Kosslyn & Shin, 1993).

وتعرّفه جاليين (1993) بأنّه عملية ذهنية يتمّ من خلالها معالجة للصور الحسيّة، بحيث يكون الأفراد بها منقادين في رحلات متخيّلة عبر عقولهم، ويستجيبون لتلك الأخيلة بوساطة صورٍ عقلية. فبعضهم يقترح أخيلة كالسير في الأدغال أو التحدث إلى رجل حكيم، ويقوم العقل المتخيّل بخلق الظروف التي تتفق مع هذا المغزى .

ويرى توماس (Thomas, 1997) أنّ التخيّل العقلي تدفّق أفكار الفرد وأحلام اليقظة لديه بحيث يمكّنه ذلك ويساعده في رؤية وسماع وشمّ الشيء المتخيّل، وهو التمثيل الذهني لخبرات الفرد السابقة، وهو الطريق لمعرفة أفكاره ومشاعره. فالتخيّل يعطي الموضوع المطروح بعضاً من المعلومات البنائية مماثلة لتلك التي يتم الحصل عليها من الخبرة الحسيّة المباشرة لذلك الموضوع. وهذا يعني أن المعلومات البنائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيّلة تؤثر في قدرات الفرد وإمكانياته، وأساليب التفكير بالمستوى نفسه التي تؤثر فيها الخبرة الحسّية المباشرة لذلك الموضوع.

وتعرّف عويس (2003) التخيّل العقلي بأنه "النشاط النفسي الذي يتمّ من خلاله المعالجة الذهنية والحركية لبعض العناصر والمواقف بشكل جديد، يعتمد على إعادة بناء الصورة بشرط عدم المحاكاة المباشرة للمصادر الحسّية أو الإدراكية لتلك العناصر أو المواقف" (ص33) .

وترى سبينسر(Spencer, 2003) أنّ التخيّل العقلي هو قدرة مركبة، تتيح للدماغ القدرة على إنتاج صورٍ ذهنية مجردة، ترتبط بالأفكار والمعاني، والأشياء غير الحسّية، لذلك فهي تقوم على تحريض المخزون الذاكري، وإثارته لإنتاج بدائل متنوعة وجديدة.

ويشير الطيب (2006) إلى أن "التخيّل العقلي عبارة عن العملية التي تحدث خلالها مجموعة من النشاطات، التي تشمل التركيب والدمج بين مكونات الذاكرة وبين الصور العقلية، التي كانت قد تشكّلت من خلال الخبرات الماضية، وتكون نتائج ذلك أشكالاً جديدة وفريدة" (ص181)

ويرى الباحث أنّ التخيّل العقلي هو قدرة عقلية فريدة، تساعد الفرد على التعامل مع جميع الصور الذهنية داخل الدماغ، واستحداث صورٍ فريدة.

وقد أشارت كرافت (2006) إلى أنّ أنواع التخيّل وأنشطته ترتبط بناحية حسيّة معينة ترتبط به، فمثلاً: التخيّل البصري يرتبط بالصور، والرسوم، والمشاهد، والمواقف، والمدركات الصورية. والتخيّل السمعي: يرتبط بأصوات الحيوانات، والأصوات البشرية وغيرها من الأصوات. والتخيّل الشمّي: يرتبط بالروائح بأنواعها. والتخيّل الذوقي: يرتبط بالطعم والتذوّق مثل الأطعمة المالحة والحلوة والمرّة، والمشروبات الباردة والساخنة. وأخيراً التخيّل اللمسي: وهو مرتبط بملمس الأشياء من حيث النعومة، والخشونة.

وتوصّل كوسلين وثومبسون (Kosslyn & Thompson, 2000) حول آلية تعامل الأفراد مع الصور المتخيّلة بأن الأفراد يمسحون الصور العقلية المتخيّلة، ويعالجونها بطريقة مشابهة للصور الفيزيائية. فقد قام الباحثان بإخضاع عددٍ من الأفراد لمشاهدة خريطة بسيطة فيها سبعة مواقع مكانية، تمّ إيضاحها برموز محددة عيّنت على كل موقع، ثم طلب منهم تخيّل هذه الخريطة. وبعد ذلك تمّ اختبارهم بتسمية رموز المواقع المحددة على الخريطة، فوجدا أنّ الأفراد يقومون بمسح الصور العقلية، بحيث كان الوقت الذي يقطعه الفرد لتحديد الموقع البعيد أكثر من الوقت الذي يقطعه لتحديد موقع قريب على الخريطة. إضافة إلى ذلك فقد وجدا علاقة طردية بين المساحة التي يقطعها الفرد، وبين زمن المسح للصورة العقلية المتخيّلة.

أهميّة التخيّل وفوائده:

تكمن أهمية التخيّل في كونه أساس التفكير الإبداعي والتطوّر الإنساني، فهو يجسّد القدرة على الإبداع والابتكار، والخروج عن المألوف، فهو بذلك أصبح مادة المفكّر والعالم والمخترع والمكتشف، وكل من يبحث عن الإبداع.

وتؤكد الدراسة التي قام بها بلاند وبريمر(Bland & Brymer, 2012) حول أهميّة التخيّل العقلي ضمن خيارات الطلبة التعليمية. فقد أظهرت نتائج تلك الدراسة أنّ المنهجية القائمة

على التخيّل العقلي، توفّر بيئة تعليمية مشجّعة ومليئة بالاختراعات والإبداعات، كما توفّر جوّاً مليئاً بمجالات التعليم المحبّبة للطلبة، وتزيد من فرص الإبداع لديهم، كما أنّها تحوّل الصفّ الدراسي من مكان مرهق وممل، إلى مكان مفعم بالحيوية والنشاط.

ويلخّص نشوان (1993) أهمية التخيّل العقلي بأنه: إدراك المفاهيم وفهمها، لأنّ أي مفهوم يحتاج إلى التصوّر والتخيّل، وتعلّم المفاهيم يجب أن ينطلق من المدركات الحسّية، من خلال بناء الصورة الذهنية لهذه المدركات. ويمثّل التخيّل الطريقة العلمية في التفكير، ويتمّ توظيف التخيّل في حل المشكلات. فعندما يتصوّر الطفل المشكلة بحدودها وأبعادها وخصائصها، فإنّه يختار الطريقة المناسبة لجمع المعلومات المتعلقة بها، ثم يفترض الفروض المناسبة للحل. وما اختيار الفروض إلا نوع من التصوّر والتخيّل. ويعدّ التخيّل منصة لإطلاق القدرات الإبداعية، يشمل التخيّل كل مناحي الحياة الإنسانية والمادية، وكيفية تفاعل الطالب مع محيطه، وربط المعرفة بعضها ببعض وأداته في ذلك التخيّل.

يشير بتروفسكي وياروشفنسكي (1996) إلى أنّ الإنسان يدرك النتائج المتوقعة باستخدام التخيّل، وهو الفرق الأساسي والجوهري ما بين العمل الإنساني والسلوك الغرائزي للحيوانات، كما أنّ التخيّل يدخل في معظم الأعمال والنشاطات، وهو الجانب البارز لأي نشاط إبداعي.

تشير جاليين (Galyean, 1983) إلى أنّ معظم البحوث المتعلقة باستخدام التخيّل قد أكّدت على وجود مجموعة كبيرة من الفوائد لاستخدام التخيّل في البرامج التربوية للطلبة، وأنّ الجوّ المريح الذي يحيط بعمل التخيّل، يحرر تدفّق الطاقة الإبداعية لدى المعلمين والطلبة معاً.

وتتضمن المجالات التي تقررت فيها هذه الفوائد: مهارات الاتّصال الشفوية والمكتوبة والتحصيل، والمهارات الكتابية، والرسم. بالإضافة إلى المهارات الانفعالية مثل تحسين مفهوم الذات والدافعية العالية، والاستعداد للتعلّم وضبط الذات.

وفي ضوء دراساتها المتعددة أشارت جاليين (Galyean, 1983) إلى إنّ التخيّل العقلي يستطيع أن يخلق توجّهاً أكثر إيجابية نحو التعلّم، كما أكدّت دراساتها على أنّ تخصيص خمس دقائق من التخيّل العقلي في بداية الحصص الدراسية، يؤدي إلى تناقص السلوك غير السوي، ويولّد زيادة في الانتباه والاستجابة من الطلبة اتجاه المعلم والتعليم، والتأثير إيجاباً في التحصيل والتركيز.

كما تضيف ويليامز (1987) بأنّ إحدى أهم الفوائد الواضحة لاستخدام التخيّل، بأنّ التخيّل يمكنه أن يأخذنا إلى أماكن لا يمكننا الوصول إليها بأية طريقة أخرى، مثل تجربة تخيّل التجوال داخل النبتة، فالمعلّم يستطيع تحويل درس النبات إلى مغامرة مثيرة.

ويمكن للتخيّل أن يثير المشاركة والدافعية لدى الطلبة للتعلّم، وبالتخيّل يستطيعون أن يقدموا وجهات نظر جديدة ووسائل جديدة للتذكّر، ويستطيع الطلبة باستخدام التخّيل أن يصلوا إلى فهم راسخ وفعّال، فالتخيّل له القدرة على مساعدة الطلبة في التمثّل واستخدام المعلومات.

وأظهرت دراسة كول ويو (Cole & Yue, 1992) عن تأثير التخيّل وفاعليته في تحسين أداء الطلبة في المهارات الرياضية، أنّ الأفراد الذين تدربوا على التخيّل العقلي كان أداؤهم على المهارات أفضل من المجموعة التي لم تستخدم مهارة التخيّل العقلي، وهذا مؤشر على أنّ التخيّل للمهارات يزيد من إتقان الطلبة في أداء تلك المهارات الرياضية.

وفي دراسة قام بها فابيلو وكامبوس (Fabello & Campos, 2007) أوضحت نتائجها إنّ التدريب على بعض المهارات الفنّية التي تتضمن استخدام التخيّل العقلي، تساعد الأفراد على تعزيز قدرة التذكّر والقدرة التخيلّية لديهم .

وقد أكدّ كوسلين (Kosslyn, 1988) أنّ هناك تاريخاً طويلاً من استخدام التخيّل العقلي في التعليم، والذي أفرز عدداً من النتائج، أهمّها أنّ التخيّل العقلي يطوّر وينمّي التعليم، كما يساهم التخيّل العقلي في المساعدة على التذكّر، والتخيّل العقلي أيضاً يساعد في تعليم الطلبة حلّ المشكلات بشكل أكثر فعالية.

وقد أشار شاهين (2011) إلى ضرورة إثراء دليل المعلم بأنشطة تعزز جانب التخيّل في المراحل الدراسية كافة لأهميته في التحصيل في مادة التربية الاسلامية.

وتشير سبينسر (Spencer, 2003) إلى أنّ للتخيّل أهمية كبيرة في حياة الإنسان، حيث يقوم على تحسين القدرة على التفكير، وابتكار حلولٍ نوعية جديدة للمشكلات التي تواجه الإنسان.

وفي الموضوع نفسه تؤكد دراسات بافيو(Paivio, 1971) على أنّ التدرب على التخيّل يساهم بشكل جوهري، ويستخدم كإحدى أساليب التذكّر، وتطوير قدرة الذاكرة لدى الأفراد.

وقام جيسلينك ومينغيتي وديبيني وبازاجليا (Gyselinck, Meneghetti, Debeni & Pazzaglia, 2009) بدراسة تساءلت حول دور عمليات التخيّل في الذاكرة العاملة من خلال النموذج المكاني، وعلاقتها بالقدرة المكانية البصرية. وقد تمّ تدريب المشاركين في تلك الدراسة على استخدام التخيّل لإجراء مهمات مكانية روتينية، وبعد التطبيق وظهور نتائج المقاييس

والتمثيلات البيانية. فقد أشارت النتائج إلى سهولة استرجاع المعلومات من قبـل المـشاركين، ومدى الاستفادة من الاستراتيجيات المستندة إلى التخيّل العقلي.

وقد قام فوريشا (Forisha, 1978) بدراسة حول علاقة الصور الخيالية بكلّ من الإبداع والأساليب المعرفية وبعض سمات الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة علاقة ما بين التحكّم بالخيال والإبداع، وبالتالي يرى الباحث إمكانية التعامل مع الإبداع والخيال على أنّهما من وظائف الأساليب المعرفية.

وفي دراسة قام بها جوزمان وجونزاليس ولوبيز(Guzman ,Gonzalez & Lopez, 2002) أظهرت نتائجها تطور الأداء الاجتماعي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والفعّال، لدى الطلبة نتيجة تطبيق استراتيجية التخيّل الموجّه عليهم.

نظريات التخيّل:

ثمة مجموعة كبيرة من النظريات التي حاولت تفسير التخّيل، سنستعرض بعضها، ونقوم بالتركيز على النظرية المعرفية، لأنّ برنامجنا التدريبي سيرتكز على افتراضاتها في تفسير التخيّل :

1- نظرية التحليل النفسي:

نظرية التحليل النفسي تنظر إلى التخيّل والتفكير التخيّلي على أنّه يقوم بوظيفة خفض التوتر لدى الفرد، ويظهر هنا التأثر الواضح لتلك المدرسة بأفكار أرسطو القديمة حول التعاطف والشفقة خلال التفاعل مع الأعمال الدرامية. وإنّ هذا السلوك الخيالي الذي يستخدمه الفرد، يقوم في نظر علماء النفس التحليليين بإشباع الرغبات اللاشعورية بما يؤدي إلى تخفيف القلق وخفض التوتر لدى الفرد، أي إنّه حيلة دفاعية مرغوب فيها للهروب من الواقع، والحصول على الإشباع (خليفة وعبد الحميد، 2000).

2- النظرية السلوكية:

يقول سكينر (Skinner, 1974)، إنّه عندما يستدعي الشخص شيئاً سبق وقد رآه فمن المؤكد أنّ نشاطه ليس استجابة لمثير حالي. فمثلاً إذا وصف لنا البحر فقد نراه وهو غير موجود أمامنا، وكذلك فبعد سماعنا لقطعة موسيقية عدداً من المرّات فإننا قد نسمعها دون أن تعزف، تفسّر النظرة الحالية ما يحدث أنّه ببساطة السلوك بغياب المثير بشكل يشبه السلوك بغيابه فنحن نميل إلى رؤية أو سماع مثيرات كانت معزّزة عندما رأيناها أو سمعناها من قبل لكنها غير موجودة الآن. فمثلاً إذا ذهبنا إلى البتراء، وتمّ تعزيزنا على ذهابنا هناك فقد نراها وهي غير موجودة، ويمكن للتخيّل البصري أن يكون على شكل إبصار شرطي أو إبصار إجرائي. إنّ الإبصار الشرطي يفسّر لماذا يدرك الفرد منّا العالم من حوله بناء على تاريخه السابق، أي إنّ الإدراك ويتبعه التخيّل لا يفسران السلوك، وإنّما هما سلوكان يجب تفسيرهما، وذلك من خلال فحص تاريخ الفرد في التعامل مع الأحداث.

كما يؤكد سكينر (Skinner) على أننا نرى بالطريقة نفسها وليس الذي رأيته نفسه، أي أنّ السلوك هو الرؤية، فالإبصار لا يتطلب شيئاً يبصر، كما يمكن للتخيّل البصري أن يكون على شكل إبصاراً شرطياً (Condition Seeing). فقد يرى الفرد أو يسمع المثيرات غير الموجودة، فمثلاً عند حضور مثير كجرس الطعام لا يسيل اللعاب فحسب، بل يسمح لنا أن نرى الطعام دون مشاهدته فعلاً، وسبب ذلك عملية الإشراط. وكذلك قد يكون الإشراط إجرائياً (Operant Seeing) أي يميل الفرد إلى رؤية الأشياء التي سبق وعزز بها.

3- النظريةُ المعرفيةُ:

يرى علماء النفس المعرفيين أنّ التخيّل هو القوة التي تربط ما بين خبرات الفرد السابقة وخبراته الحديثة لإنتاج خبرات جديدة غير متطابقة مع ما سبق من خبرة الفرد في الماضي. أو ما يعرفه بالحاضر، وهناك مجموعة من النظريات المعرفية التي فسّرت التخيّل، وهي :

أولاً: نظرية الترميز المزدوج (Dual – Coding Theory)

يؤكد بافيو (Paivio) في تلك النظرية وجود نظامين مختلفين للتخيّل ومعالجة المعلومات، النظام اللفظي الذي يعالج المعلومات ذات الطبيعة اللغوية. والنظام غير اللفظي الذي يعالج الصور. وهكذا يتذكّر ويفكّر الفرد في المواقف والأحداث، التي تعرّض لها من خلال مساعدة الصور العقلية، ويشكّل النظامان نظاماً جديداً عن طريق الدمج بين الصور والرموز. فعندما يشاهد الفرد شيئاً يتحرك فسوف يميز ذلك عن طريق تصوّره، ويكون الدمج المرجعي ليبيّن صورة هذا الشيء ورمزه مثل كلمة " قمر". ومن ثمّ فإنّ هذا الدمج الارتباطي يشكّل الطرائق الرئيسة لهذين النظامين الرمزيين. ويتمّ تمثيل المعلومات بالذاكرة من خلال النظام اللفظي وغير اللفظي. حيث إنّهما منفصلان، ولكنّهما مرتبطان تماماً، ويطلق عليهما نظام الصورة العقلية (أبو سيف، 2005).

ويهتم النظام اللفظي بالموضوعات والوقائع الحياتية المكانية، بينما يهتم النظام غير اللفظي بالوحدات والبنى اللغوية المجرّدة. وقد تمّ اختبار ذلك من خلال مبدأ تعلم الأزواج المترابطة، حيث يقوم هذا السياق من التعلّم بقياس نوعية التخيّل العقلي للأسماء، وفقاً لقدرة هذه الأسماء على إستثارة صورة عقلية أو صوت أو صورة حسّية، ومن خلال ذلك يتبيّن أنّ هناك كلمات أكثر قابلية لتكوين صور لها، وكلمات أخرى أقل قابلية لتكوين صور لها (Thomas,1999).

ثانياً : نظرية الصورة (Picture Theory)

جاءت نظرية الصورة (Picture Theory) كاستجابة للانتقادات التي لحقت بنظرية الترميز المزدوج، حيث بنى كوسلين (Kosslyn) افتراضه على أنّ الخيال هو بناء منفصل؛ لذلك يجب دراسته في إطار رياضي يتوفر به العديد من العمليات والبناءات داخل الخيال، وعن طريقه نستطيع التعرف على العمليات التي تنتج الخيال، وبذلك يكون أصحاب نظرية الصورة (Picture Theory) قد قدموا تفسيراً للتخيّل قائماً على فصل ثم إعادة تجميع أجزاء الصورة المرسومة من الذاكرة، ولكن عملية فصل وإعادة تجميع ملامح الصور التي في الذاكرة وحدها لا ترقى إلى مستوى الإبداع، والنظرية ما زالت بحاجة إلى المزيد من النضج (أبو سيف، 2005).

أكد كوسلين (Kosslyn) في تجاربه ضمن النظريات شبه التصويرية أن التصّور البصري يتضمن وجود كيان في العقل ينتج صوراً عقلية، حيث تتكوّن الصور من بقايا انطباعات حسّية ومشاعر مرئية كانت سابقاً تشبه صوراً معينة. وقد اهتّمت هذه النظرية بالتخيّل العقلي من خلال الخصائص المكانية، وأكدّت على أنّ للصور العقلية المتخيّلة خواصاً مكانية يمكن اختبارها، كما أنّ الصور العقلية تشابه إدراك شيء حقيقي. وقد أكدّت أيضاً على أهمية دراسة الخيال بكونه بناء منفصلاً تميزه خصائص خاصة، وقد اعتمد على النموذج الرياضي للخيال والوسط المكاني، الذي يتم تخيّل الشيء فيه. وهكذا يمكن اكتشاف معلومات عن الخيال والعمليات التي تنتج الصور العقلية، وخلاصة ذلك أنّ مفهوم الخيال يمكن تطويره من خلال الوسط المكاني، والذي يحدد قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات من خلال ملفات صورية تهتم بتصوير الحدث في وسط مكاني، وملفات افتراضية تشتمل على معلومات تتعلق بالمعنى (Thomas, 1999).

ثالثاً: النظرية الوصفية (Description Theory)

وتعرف أيضاً بالنظرية الافتراضية، لأنّ كلّ البيانات حول المدركات الحسّية والصور العقلية تعبر عن افتراضات، لوصف المشاهد الحسّية فنحن نقوم بالإدراك من خلال الخيال.

أشار بيلشين (Pylyshyn) في نظريته إلى أنّ كل البيانات عن الصور العقلية والمدركات الحسّية المتضمنة في النظرية، تعبّر عن افتراضات تقوم بوصف المشاهد الحسّية، وبهذا تكون هذه المدركات هي الناتج النهائي للعملية الإدراكية، وبالتالي يتمّ الإدراك للأشياء من خلال الخيال والتصورّ العقلي، وهكذا يمكن أن تكون الصورة العقلية صورة بالمعنى المجرد، ويمكن أن تكون مجازاً أو وصفاً، حيث يمثّل ذلك نتاج العملية الإدراكية بشكل لفظي أو بصري، وبالتالي يتمّ الاهتمام بالمعنى ومحتوى الحدث أو الشكل لا المظهر. وتشير النظرية أيضاً إلى أن هياكل البيانات المسؤولة عن تخيّل الصور العقلية يتم إنشاؤها بشكل مبتكر أو استعادتها من الذاكرة، وهكذا تتم عملية التخيّل. كما أكدّت النظرية على أن الرموز الداخلية التي نكتب بها الأفكار في العقل لا بدّ من فهمها (Thomas, 1999).

ولكنّ أندرسون (Anderson) انتقد فكرة التشبيه المجازي، حيث لا يمكن نكران أنّ تعلّم الكلمات الصورية (البصريّة) أسهل من الكلمات المجردة، ولا تستعاد الذكريات على شكل شريط صوري، فالمعلومات لا يتم تخزينها على شكل صور فقط (أبو سيف، 2005).

رابعاً: نظرية أندرسون (Anderson) أداة التحكّم التكيفي بالتفكير(Adaptive Control Tool).

يفترض أندرسون (Anderson) أنّ التخيّل أو التصورّ العقلي يسهم فقط في تشكيل شبكات افتراضية أكثر تفصيلاً، من تلك التي يتم تشكيلها على أساس الممارسة اللفظية، وهذا من شأنه أن يسهّل عملية استرجاع المعلومات المرتبطة بها على نحو أسرع. فالأفراد الذين يطلب

منهم استخدام التصوّر أو التخيّل العقلي لتمثّل المعلومات، لا يستخدمون في الغالب أساليب تمثّل تختلف عن تلك التي يستخدمها الأفراد الذين يطلب منهم تمثّل مثل هذه المعلومات من خلال الممارسة اللفظية، فكل ما يسهم به التصوّر العقلي، هو زيادة التفاصيل المرتبطة بالشبكة المفاهيمية مما يسهّل عملية استرجاعها لاحقاً (الزغول والزغول، 2009).

خامساً: النظرية التنشيطية (The Enactive Theory).

تعتمد هذه النظرية على مبدأ أن الإدراك البصري لا يقوم على تمثيلات داخلية، ولكنّه يعتمد على الخبرات البصرية التي وجدت بوساطة عمليات نشطة في محاولة الفرد استكشاف العالم المحيط به. كما تفترض النظرية أنّ الفرد يمتلك عمليات فحص وبحث، وعادة ما يطلق عليها اسم سكيماتا (Schemata)، والتي تساهم وتساعد الفرد في مشاهدة وتخيّل المفاهيم المتنوعة في عالمه (Sima, N.d).

العلاقة بين التخيّل والتفكير الإبداعي

شغل موضوع التخيّل اهتمام الفلاسفة والمفكّرين منذ زمن طويل، إلاّ أنّ الاهتمام به في مجال الدراسات والبحوث تأخر كثيراً. ومنذ منتصف القرن العشرين بدأت البحوث على المستوى العالمي في تناول التخيّل وعلاقته بالتفكير الإبداعي، في حين تأخر الاهتمام بدراسته عربياً. وفي السنوات الأخيرة بدأت الدراسات في المجتمع العربي لتثبت أن التخيّل هو في حقيقة الأمر عنصر أساسي في منظومة التفكير والنشاط العقلي (خليفة، 2000).

ويرى جروان (2007) أنّ التفكير الإبداعي هو خليط متوازن من عناصر التفكير المنطقي والعقلاني، بالإضافة إلى عناصر التخيّل والتأمّل والحدس، وأنّ تنمية التفكير الإبداعي تتطلب نوعا من التوازن بين كل هذه العناصر.

ويشير فايجوتسكي (Vygotsky, 2004) إلى أنّ النشاط الإبداعي يعتمد في جوهره على قدرة الدماغ في تجميع العناصر، وهذا ما يطلق عليه بالتخيّل العقلي، ويؤكد على أنّ الناس يستخدمون التخيّل العقلي في كل يوم خلال حياتهم، لذلك ظهرت الكثير من الاكتشافات العلمية وتطورت العلوم، إنّ للتخيّل العقلي أهمية بالغة في كل أوجه الحياة الثقافية، والعلوم، والإختراعات والاكتشافات العلمية.

وقد قام عبد الحميد (1998) بدراسة حول العلاقة بين الخيال والإبداع وحبّ الاستطلاع لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى أنّ الخيال يزداد بتزايد أعمار التلاميذ وأنّه لا توجد فروق ما بين الذكور والإناث في الخيال.

وأشارت نتائج الدراسة التي قام بها حنورة وسالم المشار اليه في (حنورة، 2003) إلى أنّ عنصر الخيال إذا ما أضيف له الذكاء تحوّل النشاطان معاً إلى نتاج جديد هو الإبداع. كما أوضحت الدراسة ونتائجها أن الخيال كنشاط يتميز بحرية وانطلاق وخصوبة، يبدأ في التراجع مع تقدّم العمر، حيث ثبت أنّ لدى الأطفال الأصغر سناً القدرة على إنتاج استجابات خيالية أكثر خصوبة عند مقارنتهم بآخرين أكبر منهم، وأنّ النشاط التخيّلي يأخذ في الاضمحلال إذا لم تصاحبه الرعاية والتدريب والإثراء.

يشير ليبوتيلر وماركس (Leboutillier & Marks, 2003) إلى أنّ معظم التقارير للأفراد المبدعين، تشير إلى ضرورة التدريب على استخدام التخّيل العقلي لأهميته في النتاجات العلمية والفنّية، وهذا ما أكّدته الكثير من الدراسات على العلاقة الإيجابية ما بين التخيّل العقلي والتفكير الإبداعي.

وتقول ويليامز(1987) إنّ التخيّل يزيد من الدافعية لدى الطلبة، ويستطيع أن يقدّم لهم وجهة نظر جديدة لتذكّر المعلومات وحلّ المشكلات، وهي فوق أنها أداة تعليمية- تعلميّة مهمّة، فهي أيضاً خبرة مميزة، ومهارة في غاية الأهمية للجهود الإبداعية.

ويؤكد (حنورة، 2003) أنّ التخيّل عنصر هام جداً في منظومة التفكير والنشاط العقلي، فيجب على المعلمين عدم تركه نشاطاً عقلياً طليقاً بلا هدف، بل يجب توجيهه لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية تنمّي التفكير الإبداعي لدى طلبتنا.

كما تشير جاليين (1993) إلى أنّ التخيّل يلعب دوراً مركزياً في مسيرة التفكير الإبداعي والمبدعين، وعلى سبيل المثال، إذا نظرنا إلى تفكير العباقرة، ووصفهم لقدراتهم الفكرية، نلمس بوضوح أنّهم كانوا حساسين جداً لتخيّلاتهم العقلية، وللمشاعر، والأحاسيس المرافقة لهذا التخيّل.

كما يشير إيجان (Egan, 1992) بأنّ من أهم المهام التي يقوم بها المعلم الناجح هو أن يقوم بتنشيط عنصر التخيّل لدى طلبته، ولا يكتفي فقط بأن يكون معلّم ملقّن هدفه مساعدة الطلبة على الحفظ، بل يجب عليه البحث عن الاستراتيجيات الملاءمة لاستثمار طاقة التخيّل لدى الطلبة وتوجيهها لتنشيط التفكير وخلق الإبداع.

إنّ تربية التفكير الإبداعي لدى الطلبة إحدى النتائج الهامة والأهداف الرئيسة التي يجب تحقيقها منذ دخول الطلبة إلى المدارس، وهو الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها المعلّم في تدريب الطلبة على التفكير الإبداعي، لذلك يجب على المعلّم توظيف جميع إمكاناته وطاقاته، واستثمار الطاقة العقلية والتخيليّة لدى الطلبة بشكل إيجابي وفعّال.

وقد أكّد فوستر(Foster, 1971) على الانتباه لدور التخيّل، وارتباطه الكبير بعناصر التفكير الإبداعي كالطلاقة، حيث يرى أنّه العنصر الأكثر أهمية في التفكير الإبداعي.

وأشارت لنتائج الدراسة التي قام بها حسن (2011) إلى أنّ استخدام استراتيجية مستندة إلى التخّيل مع مجموعة من طلبة الصف العاشر، أظهرت تأثيراً ايجابياً في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث ومن واقع عمله كباحث اجتماعي في وكالة الغوث الدولية (UNRWA) ومن خلال التجوال في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، أنّ معظم المناهج التربوية والنظام التعليمي بشكل عام، يفتقر إلى مواد تثير الخيال عند الطلبة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالتدريب على التخيّل لديهم، وقلة البرامج التي تهتم بتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا، على الرغم من أنّ معظم الباحثين والتربويّين أشاروا إلى أهمية التخيّل في التعلّم ودوره الكبير في التفكير الإبداعي.

فقد أشار إيجان (Egan, 1992) إلى دور التخيّل الكبير في تطوير التعليم والتفكير الإبداعي، إذ حين يستند التعليم في برامجه إلى التخيّل، يؤدي ذلك إلى الإبداع والتطّور، لعدة أسباب أهمّها أنّ البيئة الصفيّة تصبح أكثر استثارة للطلبة في المدارس، وتقود الطلبة إلى الرغبة في التعلّم بالإضافة إلى توجيههم إلى تطبيقات تربوية أصيلة، وغير متوقعة مما يثير حبّ التعلّم لديهم وتطوير التعليم .

وفي السياق نفسه، فقد أشارت الكثير من الدراسات والبحوث إلى ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وأساليب التعلّم، وخاصة التركيز على طاقة التخيّل، ورعايتها لدى الطلبة، فقد أشار(حنورة، 2003؛ Egan, 1992) إلى أنّ التخيّل يبدأ بالاضمحلال، إن لم تتم رعايته والاهتمام به وخاصة في عمر التاسعة، فالنشاط التخيّلي يتميز بحرية وطاقة كبيرة لا بد من رعايتها والاهتمام بها منذ الطفولة، لكونها تبدأ بالتراجع مع تقدم العمر إن لم تلق الرعاية.

وفي ضوء ما وقع بين يدي الباحث من دراسات سابقة عربية وأجنبية، يمكن الإشارة إلى أنّ اهتمام الباحثين العرب بالتفكير الإبداعي، والتدريب على التخيّل وخاصة في المرحلة الاساسية الدنيا لم يصل إلى نظيره في البلدان المتقدّمة.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

أولاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار التفكير الإبداعي (المرونة، الأصالة، الطلاقة، التفاصيل والدرجة الكلية) البعدي تعزى لأثر متغيري الدراسة: المجموعة (برنامج مستند إلى التخيل، بدون برنامج)، والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟"

ثانياً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار التفكير الإبداعي (المرونة، الأصالة، الطلاقة، التفاصيل والدرجة الكلية) المؤجل تعزى لأثر متغيري الدراسة: المجموعة (برنامج مستند إلى التخيل، بدون برنامج)، الجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟"

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال مايلي :

- تمثّل الدراسة الحالية أهمية خاصة للباحثين والباحثات العرب بسبب ندرة اهتمام الدراسات العربية في هذا المجال، حيث لاحظ الباحث من خلال مراجعة الأدب السابق، أنّ الاهتمام لم يصل إلى المستوى المطلوب، على الرغم من ظهور الكثير من النظريات الأجنبية التي فسرت التخيّل، وأشارت إلى أهمية التدريب على التخّيل، وتأثيره في التفكير الإبداعي.

- أهمية موضوع التفكير الإبداعي الذي يأخذ مكان الصدارة في القرن الحادي والعشرين، فاستثمار وتنمية التفكير الإبداعي أصبح هاجس المجتمعات الإنسانية لتحقيق التطوّر والتقدّم والرفاهية.
- أهمية النشاطات غير الصفيّة وخاصة في التخيّل، لتحرير الطلبة من التبعية للمنهاج والكتاب، والخروج عن المألوف، واستثمار المارد الكبير الذي يعيش داخل أدمغة وخيال الأطفال ومساعدة المعلمين في استثمار طاقات طلبتهم إيجابياً.
- تبرز أهمية الدراسة من خلال تطوير برنامج تدريبي قائم على التخيّل يناسب البيئة الأردنية، مما يتيح للباحثين العرب والتربويين إمكانية إستخدامه لتحقيق أهداف تربوية.
- إبراز أهمية التخّيل العقلي، ودوره الكبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

1- **التفكير الإبداعي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب/الطالبة، في المرونة والطلاقة والأصالة وإدراك التفاصيل، في أدائه على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ ".

2- **البرنامج التدريبي** : هو مجموعة من الأنشطة والجلسات التدريبية، وعددها (15) جلسة تدريبية (من خلال ملاحظة الباحث لعدة برامج تدريبية، كان متوسط عدد الجلسات التدريبية يتراوح ما بين 12 إلى 18 جلسة تدريبية)، وقد احتوت استراتيجيات عدة مثل لعب الدور، رواية القصص الخياليّة، الرسم والألغاز، العصف الذهني، تآلف الأشتات والتخيّل الموجّه.

محددات الدراسة:

1- تقتصر هذه الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي، ضمن المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة إربد الإعدادية الأولى المختلطة، التابعة لمنطقة إربد التعليمية لدى وكالة الغوث الدولية (UNRWA) للعام الدراسي (2013-2012).

2- تقتصر أنشطة البرنامج التدريبي على (15) نشاطاً تدريبياً في التخّيل.

الفصــل الثاني

الــدراســات الســابقة

بدأت البحوث والدراسات في أواخر القرن العشرين عالمياً تتّجه نحو دراسة التخيّل وعلاقته بالإبداع، في حين تأخّر الاهتمام بدراسة ذلك الموضوع محلياً، وربّما يرجع ذلك إلى صعوبة تحديد مفهوم التخيّل إجرائياً، ويستعرض هذا الفصل الدراسات ذات العلاقة بموضوع التخيّل، وعلاقته بالإبداع.

قام شميدلر (Schmeidler، 1965) بدراسة هدفها الكشف عن علاقة الصور الخيالية البصرية بالإبداع، واشتملت عينة الدراسة على(307) من طلاب الجامعة، منهم (170) من الذكور و(137) من الإناث. استخدم الباحث مقياس الصور البصرية الذي تتضمن (26) بنداً، ومقياس للإبداع مكوّن من ثمانية بنود مأخوذة من مقياس الحكم الاستقلالي لبارون (Independence of Judgment Scale Barron). وكشفت نتائج الدراسة أنّ هناك ارتباطا إيجابياً ما بين الصور الخياليّة البصرية والإبداع، حيث حصل جميع الطلاب من ذوي الدرجات المرتفعة في مقياس الصور الخيالية البصرية على درجات عالية في مقياس الإبداع. كما تبيّن وجود أثر لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وفي نفس السياق أجرت ديلاس (Dellas, 1971) دراسة هدفت للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخبرات البصرية والتمثيلات الإنفعالية (التخيّل) في التفكير التباعدي(التشعيبي) الذي ربطه بعض الباحثين بالتفكير الإبداعي، كما درست أثر متغير الذكاء على التفكير التباعدي(التشعيبي). وقد كانت عينة الدراسة مكونة من(278) طالب وطالبة(137من الذكور، 141من الإناث) من الصف السادس والثامن الأساسيين من مدارس الضواحي في الولايات المتحدة الامريكية، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، تبين وجود دلالة

إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التفكير التباعدي، بسبب تأثير البرنامج المقترح المستند في جوهره إلى التخيل .

كما أجرى سيسي وهوفمان ولوفتس وسميث (Ceci,Huffman,Loftus&smith,1994) دراسة تناولت أهمية التخيّل في فهم النص القرائي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وكانت عيّنة الدراسة مجموعة من الطلبة في ضواحي نيويورك الأمريكية، والبالغ عددهم (122) طفل وطفلة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى مجموعة ما قبل المدرسة (5-6 سنوات)، ومجموعة من (3-4 سنوات)، حيث استخدم الباحثون مجموعتين أحدهما تتعلم القراءة بالطريقة التقليدية، والثانية تتعلم من خلال ربط كل جملة من النص القرائي بصورة ذهنية متخيّلة، وقد درّب الباحثون المجموعة التجريبية على مهارات التخيّل الموجّه، وبطريقة مناسبة للنص، مع زيادة التركيز على استخدام هذه الصور المتخيّلة بفاعلية، وذلك عن طريق ربطها بحواس الطلبة من حيث الشعور بشكل هذه الصور، وشمّها وذوقها ولمسها، وفي نهاية التدريب أستخدم الباحثون اختبار تورانس للتفكير الإبداعي. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التفكير الإبداعي، وفي مهارتي المرونة والطلاقة فقط. كما توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، وفي الدرجة الكلية للاختبار. ووجد الباحثون أنّ الأفراد الماهرين بالقراءة يستخدمون آلية التخيّل، والقدرة على استحضار صوراً ذهنية مناسبة لكلّ جملة، كما أنّهم قادرون على الاحتفاظ بها، واسترجاعها بسهولة.

وهدفت دراسة خليفة (1994) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية ما بين الخيال وكل من حبّ الاستطلاع والإبداع لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية المتكونة من (203) طالب وطالبة من الصف الثالث الإعدادي من المدارس الحكومية بمحافظة الجيزة في مصر. وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس للخيال، ومقياسين لحبّ الاستطلاع اللفظي والشكلي، وثلاثة مقاييس للقدرات الإبداعية (الطلاقة والمرونة والأصالة). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الخيال وحبّ الاستطلاع، وكذلك بين الخيال والقدرات الإبداعية (الطلاقة والمرونة والأصالة). وكشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين المستويين الأعلى والأدنى من الخيال في كل من (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح المستوى الأعلى، وكذلك بين المستويين المنخفض والمتوسط لصالح المتوسط.

كما أجرى روسا (Rosa, 1996) دراسة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام عدّة استراتيجيات، وهي التخيّل ومهارات الكومبيوتر، بالإضافة إلى استراتيجية حلّ المشكلات بطريقة إبداعية لدى طلبة الصف الثاني والثالث الابتدائيين الموهوبين في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تمّ اختيار(16) طالباً وطالبة لذلك البرنامج، واستمّر تطبيق البرنامج (12) أسبوعاً بواقع مرتين أسبوعياً، ولمدة (90) دقيقة في الجلسة الواحدة، والتي كانت تتوزع بواقع (30) دقيقة لكل من مهارات الكومبيوتر، و(30) دقيقة لمهارات حلّ المشكلات بطريقة إبداعية، و(30) دقيقة للتخيّل وتمارين التخيّل والاسترخاء، وبعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج، تمّ تطبيق اختباري تورانس اللفظي والشكلي للتفكير الإبداعي. وقد أظهرت النتائج ارتفاعاً في أداء الطلبة على اختباري تورانس بشكل إيجابي مقارنة في الأداء على الاختبارات نفسها قبل التعرض للبرنامج التدريبي.

وفي دراسة الحموي (1996) التي هدفت للتعرّف على أثر برنامج تعليمي لأطفال الروضة في تنمية التفكير الإبداعي. حيث أعدّت الباحثة برنامجاً تعليمياً لتنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة). واحتوى (19) نشاطاً(تخيلياً وفنياً ودرامياً، وتركيبياً). وبلغ عدد أفراد الدراسة (28) طفلاً وطفلة من كلية ومدارس روضة المعارف الأهلية في الأردن، قسّموا على مجموعتين (12) طفلاً كمجموعة ضابطة، و(16) طفلاً كمجموعة تجريبية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الإبداعي، وتفوّق المجموعة التجريبية كان في (الطلاقة والمرونة والأصالة والتخيّل). ولم تظهر فروق دالة إحصائياً على التفكير الإبداعي ككل تعزى لمتغير الجنس.

أجرى سميث (Smith، 1997) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على إنتاج جمل وعبارات قصصية مبتكرة وأصيلة. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى أنّ لاستخدام التدريب على التخيّل الموجّه أثراً إيجابياً في تنمية التفكير الإبداعي(الطلاقة والمرونة والأصالة)، كما توصّل إلى أنّ تدريب الطلبة على التخيّل ساعد على إنتاج جمل وعبارات قصصية مبتكرة، واستنتج الباحث أنّ إنتاج جمل وعبارات مبتكرة يعتمد على إنتاج صورة ذهنية مبتكرة، وقدرة الفرد على معالجة هذه الصور الذهنية، وربطها بما يتوفر لدى الفرد من معلومات مخزّنة في الذاكرة طويلة المدى.

قام جونزالس وكامبوس وبيريز(Gonzalez, Campos & Perez, 1997) بدراسة على(560) من طلبة المرحلة الدراسية الثانوية حول العلاقة بين التخيّل والتفكير الإبداعي. حيث تمّ استخدام اختبار ثيرستون وثيرستون (Thurstone&Thurstone) لتقييم القدرات التخيليّة، واستخدام اختبار جوردون (Gordon) لقياس القدرة على التحكّم بالتخيّل البصري، واختبار

تورانس للتفكير الإبداعي. وقد تبيّن ظهور ارتباط قوي ما بين القدرات التخيلية والتفكير الإبداعي، وكان بشكل أكبر في قدرتي (الطلاقة والأصالة)، وكان الارتباط أكبر ما بين القدرات التخيلية والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الذكاء(IQs) مقابل ذوي الدرجات المنخفضة في اختبار الذكاء(IQs).

واما دراسة عبد الحميد (1998) فهدفت للتعرف على علاقة الخيال بكل من حبّ الاستطلاع والإبداع، وطبيعة التغيرات الارتقائية التي تطرأ على متغير الخيال. وتكوّنت عينة الدراسة من (366) طالباً وطالبة من الصفّين الثالث والسادس الابتدائيين من مدارس محافظة الجيزة الحكومية في مصر. واشتملت الأدوات على مقياس الخيال ومقياس لحبّ الاستطلاع اللفظي والشكلي، وثلاثة مقاييس للإبداع هي (الطلاقة والمرونة والأصالة). وكشفت النتائج على أنّه لا توجد ارتباطات جوهرية بين الخيال من جهة ومتغيرات حبّ الاستطلاع اللفظي أو الشكلي. كما تبيّن أن هناك ارتباطات دالة بين الخيال والدرجة الكلية لحبّ الاستطلاع لدى طلبة الصف السادس فقط، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة في الخيال لصالح طلبة الصف السادس مقارنة بطلبة الصف الثالث. ولم توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الخيال. وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة ارتباطية بين الخيال والإبداع في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

وتناولت دراسة السمير (2003) استقصاء فاعلية برنامج تدريبي يحتوي على عدة أنشطة يعتمد بعضها على التخيّل لتنمية التفكير الإبداعي، في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر في مدرستي خليل السالم الثانوية للبنين والحصن الثانوية للبنات، والبالغ عددهم(240) طالباً وطالبة. موزّعين على ثماني شعب صفيّة تمّ اختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية من الذكور والإناث بطريقة عشوائية من بين الشعب الثمانية. وكان عدد أفراد كل مجموعة(30) طالباً وطالبة، تمّ تطبيق اختبار الأداء الإبداعي المعرفي على المجموعتين

كاختبار قبلي واختبار بعدي، أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة الإبداعي تعزى إلى البرنامج وعلى جميع المهارات وعلى الاختبار ككل، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت النتائج أنّ البرنامج يختلف تأثيره في أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار ككل باختلاف جنس الطالب حيث كان لصالح الإناث.

وقد أجرى لو وهوليز (Low & Hollis, 2003) دراسة مكوّنة من أربعة دراسات فرعية حول التفكير الخلّاق، أكدّا فيها انّ البناء النشط في التفكير الإبداعي، هو نفسه جوهر التفكير الإبداعي، وقد طبّق الباحثان على عينة مكوّنة من(15) فرداً لكل مجموعة من مدارس الضواحي في نيوزلندا، وكانت الدراسة على ثلاثة مجموعات متنوعة الأعمار(6 سنوات،9 سنوات، 12سنة) واستندت التدريبات والأنشطة على التخيّل، وكانت الأسئلة في الأنشطة تتناول موضوع: أين يمكن أن تضع العين الثالثة في جسمك، ولماذا اخترت ذلك الموقع؟ في الدراسة الفرعية الأولى عندما تمّ الطلب من مجموعة الدراسة أن يرسموا مكان عينهم الثالثة، اعتبر البالغون فقط الموضوع إبداعاً ويستحق التجريب. وفي الدراسة الفرعية الثانية عندما وضع المشاركون العين الثالثة، واتسّع مدى الرؤية لديهم، وهنا فقط حسّن المشاركون البالغون من العمر(12 سنة) من أدائهم، واتّسعت مدى الرؤية لديهم. وفي الدراسة الفرعية الثالثة بعد ارتكاز العين الثالثة في موقعها ظهر تحسّن على أداء الطلبة من الأعمار(6 و9 سنوات)، ولكن ظلّ تفكيرهم محدوداً. وفي الدراسة الفرعية الرابعة عندما أتقن المشاركون من الأعمار(6 و9 سنوات) التعامل مع العين الثالثة ظهر بوضوح التحسّن في التفكير الخلّاق وهو جوهر التفكير الإبداعي، وقد خلص الباحثان إلى أنّ تنمية التفكير الخلّاق يعتمد على التخيّل، وبشكل تدريجي .

كما أجرى الصافي (2005) دراسة للتعرف على أثر استخدام برنامج تدريبي مبني على تخيّل مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا

في الأردن، وبلغ عدد أفراد الدراسة(163) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وتطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي، وبين التي لم تتعرض له لصالح المجموعة التجريبية على اختبار تورانس بفروعه (الطلاقة والمرونة والأصالة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، كما ظهر أثر للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعة والجنس) في التفكير الإبداعي .

وهدفت دراسة عليان (2008) إلى التعرف على أثر استراتيجية التخيّل الموجّه لتدريس التعبير في تكوين الصورة الفنيّة الكتابية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وبلغ عدد أفراد العينة(158) طالباً وطالبة من الصف العاشر في مدرستي كلية الحسين الشاملة للبنين والشاملة للبنات، وبواقع شعبتين لكلا الجنسين، واشتملت الدراسة (12) موقفاً تدريبياً على التخيّل، واختبارين متكافئين، واعتمد الباحث على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، استمرت الدراسة(12) أسبوعاً بواقع حصة أسبوعياً. وقد أظهرت النتائج تفوّق المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي وتكوين الصورة الفنّية الكتابية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ما بين الجنسين في مهارات التفكير الإبداعي.

هدفت الدراسة التي قامت بها شعبان (2009) إلى اختبار أثر برنامج التخيّل البعيد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتكوّنت العينة من(60) طفلاً وطفلة من طلبة الصف الأول الابتدائي ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام أداتين هما: مقياس التفكير الإبداعي والذي تمّ إعداده، واستخراج الدلالات السيكومترية له، ومقياس مفهوم الذات المستند إلى مقياس الكيلاني

وعباس(1981)، ثمّ البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بتعريبه وتعديله استناداً إلى نموذج (تريفنجر) في تنمية مهارات الحلّ الإبداعي للمشكلات، ويتكوّن من(25) جلسة تدريبية، ومن محاور تلك الجلسات(أحلام الديناصورات، الغيوم القطنية، ...) المستندة في جوهرها إلى التخيّل. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية على مقياسي التفكير الإبداعي ومفهوم الذات، تعزى للبرنامج التدريبي، وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث والتفاعل بين الجنس والبرنامج التدريبي في المجموعة التجريبية.

وفي سياق آخر هدفت دراسة بشارة والشريدة والجراح والرواد (2010) إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التخيّل في تنمية حبّ الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة. تكوّنت العينة من(60) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة المسجلين في روضة جامعة الحسين بن طلال التطبيقية في الأردن للعام الدراسي(2009-2008)، والموزعين عشوائياً إلى مجموعة تجريبية عدد أفرادها(30)، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها(30). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في حبّ الاستطلاع المعرفي وأبعاده المعرفية، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي. ولم تظهر فروق على مقياس حب الاستطلاع المعرفي تعزى إلى الجنس أو التفاعل ما بين الجنس والمجموعة.

كما أجرى جونس وهستيد وسابوتسكي (Jones ,Hysted & Subbotsky, 2010) دراسة بعنوان أثر مشاهدة الأفلام ذات المحتويات السحرية (الخياليّة) في تنمية وظهور الإبداع لدى الأطفال، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بعرض أفلام تحتوي على الخيال كأفلام هاري بوتر(Harry Potter)على المجموعة التجريبية، بينما المجموعة الضابطة لم يتم عرض الأفلام عليهم، وكانت عينة الدراسة تتكوّن من(25) طفلاً وطفلة من عمر الأربع سنوات، و(27)

طفلاً وطفلةً من عمر الست سنوات من منطقة لندن في بريطانيا. وأشارت النتائج إلى أنّ متوسط علامات الأطفال الذين تعرضوا لأفلام الخيال أعلى ودالة إحصائياً على اختبارات الإبداع، وأخيراً أشار الباحثون إلى دور البرامج والأنشطة المستندة إلى الخيال في تطوير المعرفة والإبداع لدى الأطفال.

وحول فاعلية الأنشطة العلمية قامت خضر (2011) بدراسة هدفت إلى التعرّف على أثر بعض تلك الأنشطة مثل (عش العصفور، رمي الحبوب للعصفور، مظاهر فصل الربيع، النحل والأزهار والحمار والحصان)، وهناك اعتماد كبير على التخيّل في بعض فقرات الأنشطة، وذلك للتعرّف على البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة والتخيّل والأصالة) لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة دمشق، مكوّنة من(40) طفلاً وطفلة تمّ توزيعها عشوائياً على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أعدّت الباحثة برنامج أنشطة علمية تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، واستخدمت اختبار التفكير الإبداعي بالفعل والحركة (TCAM). وقد توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء الأطفال على اختبار تورانس بالفعل والحركة البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأشار حسن (2011) بدراسته حول أثر استراتيجية قائمة على التخيّل في تحسين مهارات الإستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. وقد تألفت تلك الاستراتيجية من ستة مراحل: استرجاع الخبرات السابقة التنبؤ التخيّل وتوظيف الحواس، التقّمص العاطفي ولعب الدور، التلخيص، والتوسّع، وقد تمّ توظيف تلك الاستراتيجية على عينة من دروس كتاب"العربية لغتنا" للصف العاشر، وبعد تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية على عينة الدراسة البالغ عددها (22) طالباً وطالبة في كل

مجموعة (الضابطة والتجريبية)، واستمرت مدة الدراسة عشرة أسابيع. وقد أظهرت النتائج تفوّق طلبة المجموعة التجريبية في أربع مهارات من مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري، ولم تظهر أي دلالة إحصائية لأي مهارة فرعية من مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري، في حين تفوّقت المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي، وأظهرت النتائج أيضاً تفوّق المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وأكّدت ذلك حجازي (2012) بدراستها التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي يحوي نشاطات تخيّلية، وأنشطة أخرى في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في منطقة الجليل. وتكوّنت عينة الدراسة من(60) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية من أفراد المجتمع الكلي، وتوزيعهم عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي الذي يحتوي نشاطات تخيليّة، وأنشطة أخرى، وقد تكوّن البرنامج من(14) جلسة تدريبية واستخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصور اللفظية "أ" في القياسين القبلي والبعدي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بين المتوسطات على الاختبار ككل تعزى لمتغير الجنس، أو التفاعل بين الجنس والبرنامج التدريبي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تفحّص الدراسات السابقة يمكن ايجاز ذلك بمايلي:

لقد أشارت نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية إلى فاعلية التخيّل وأثـره الايجـابي فـي التفكيـر الإبـداعي بجميـع مهاراتـه، ومنهـا (Dellas,1971؛ عبـد الحميـد،1998؛ خليفة،1994؛ Rosa,1996؛Smith،1997؛ عليان،2008؛ شـعبان،2009؛ خـضر،2011؛ حجازي،2012؛الحموي،1996)

وأظهرت نتائج دراسة شميدلر (Schmeidler،1965) تفوق الإناث، أي وجـود فـروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، ودراسة سيسي وآخرون (Ceci et al., 1994) التي أشارت نتائجها إلى تفّوق المجموعة التجريبية في مهارتي المرونة والطلاقة فقط. كما اشارت الدراسـة إلـى فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وكذلك نتائج دراسة جونزالس وآخرون(Gonzalez et al., 1997) التي اشـارت إلـى تفوق المجموعة التجريبية في مهارتي الطلاقة والأصالة فقط ، ودراسة الـسمير(2003) التـي اظهرت نتائجها تفوق الإناث في مهارات التفكير الإبداعي، ودراسـة الـصافي(2005) التـي اشارت نتائجها إلى وجود أثر للتفاعل ما بين البرنامج التدريبي والجنس وكذلك فاعلية الإنـاث أعلى من الذكور أي توفر فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وأخيراً دراسة شعبان (2009) التي اظهرت نتائجها وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل ما بين البرنامج التدريبي ومتغير الجنس، وتفوّق الإناث في المجموعة التجريبية على الذكور.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتناول بعض الجوانب التي لم تشر إليها الدراسات الـسابقة الواردة في الأدب السابق. فدراسة شميدلر(Schmeidler، 1965) تناولـت علاقـة الـصور

الخياليّة البصرية بالإبداع، كما أنّ عينة دراستها من طلبة الجامعة، ودراسة ديلاس (Dellas, 1971) التي تناولت أيضا العلاقة ما بين الخبرات البصرية والتفكير التباعدي، وكانت الفئة المستهدفة من طلبة الصفين السادس والثامن، ودراسة سيسي وآخرون (Ceci et al., 1994) ودراسة (الصافي، 2005؛عليان، 2008) التي ارتبطت باستراتيجية التخيّل الموجّه وحده ، كما إنّ دراسة (عبد الحميد، 1998) ودراسة (خليفة، 1994)، ودراسة جونزالس وآخرون (Gonzalez et al., 1997) توجّهت للحديث عن علاقة ارتباطية ما بين التخيّل والإبداع ولم تتناول أثر برنامج تدريبي في التخيّل، ودراسة بشارة وآخرون (2010) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي في التخيّل على حب الاستطلاع المعرفي وهو مؤشر للإبداع، وعيّنة الدراسة كانت أطفال الروضة. وأخيراً فكانت دراسات (شعبان،2009؛ خضر،2011؛ حجازي، 2012 ؛ الحموي، 1996) ودراسة روشا(Rosa,1996) التي كان التخيّل جزءاً من برامجهم التدريبية، ولم تكن برامجهم مستندة إلى التخيّل وحده.

وخلاصة ذلك إنّ الدراسة الحالية تتميز ببناء برنامج تدريبي متنوّع مستند في جميع أنشطته إلى التخيّل أي انّه ارتكز على عدد من استراتيجيات التخيّل (التخيّل الموجه، استراتيجيات ويليامز في التفكير القصصي الإبداعي، لعب الدور، تآلف الأشتات، العصف الذهني، برنامج سكامبر(Scamper) لتنمية الخيال الإبداعي. فالتنوّع بالاستراتيجيات أعطى هوية خاصة للبرنامج التدريبي في الدراسة الحالية، وهذا ما لم تتناوله الدراسات العربية والأجنبية التي تمّ الإشارة لها في الأدب السابق على الأقل. كما أنّ الدراسة الحالية توجّهت للتعرف على أثر البرنامج التدريبي على طلبة الصف الثالث الأساسي، أي نهاية المرحلة الأساسية الدنيا التي يعتبرها بعض التربويّن مرحلة انتقالية للطلبة، وهذا ما لم تتناوله معظم الدراسات المشار إليها في الأدب السابق.

الفصل الثالث

الطـريقة والإجـراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد مجتمع وعينة الدراسة، وللإجراءات المتّبعة لتحقيق أهداف الدراسة والأداة المستخدمة فيها، وكيفية بنائها والتأكد من دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها وطريقة تصحيحها، بالإضافة إلى المتغيرات المستقلة والتابعة، والمنهجية التي تمّ استخدامها، ووصف الطرق الإحصائية التي تمّ استخدامها لتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي للعام الدراسي (2013-2012) في المدارس التابعة لمنطقة إربد التعليمية في وكالة الغوث الدولية (UNRWA)، والبالغ عددهم (2706) طلاب وطالبات، منهم (1377) طالباً، و(1329) طالبة، موزعين على (42) مدرسة ضمن منطقة إربد التعليمية.

عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي من طلبة الصف الثالث الأساسي، في مدرسة إربد الإعدادية الأولى المختلطة التابعة لمنطقة إربد التعليمية ضمن منطقة اربد التعليمية في وكالة الغوث الدولية (UNRWA) الكائنة قرب دوار الإسكان في مدينة إربد، لكونها المدرسة الوحيدة التي تنطبق فيها محددات الدراسة، حيث يتوفر بها شعبتان للصف الثالث الأساسي المختلط ، وعدد الطلبة الملتحقين في الصف الثالث الأساسي للعام الدراسي (2013-2012) في الشعبة الواحدة (30) طالباً وطالبة، وتمّ اختيار إحداها بشكل عشوائي كمجموعة ضابطة (الشعبة أ)، والأخرى كمجموعة تجريبية

(الشعبة ب). والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس).

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس).

المجموعة	الإحصائي	الجنس		الكلي
		ذكر	أنثى	
الضابطة	التكرار	15	15	30
	النسبة المئوية	25.0	25.0	50.0
التجريبية	التكرار	15	15	30
	النسبة المئوية	25.0	25.0	50.0
الكلي	التكرار	30	30	60
	النسبة المئوية	50.0	50.0	100.0

منهجية الدراسة:

اتّبع الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعات غير المتكافئة، إذ تمّ تطبيق اختبار قبلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ومن ثم تطبيق المعالجة (البرنامج التدريبي) على المجموعة التجريبية وحدها، وبعد ذلك تمّ إجراء اختبار بعدي لكلا المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وبعد مرور شهر تمّ إجراء دراسة متابعة (مؤجلة) للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) بإجراء اختبار مؤجل عليهما للتأكد من ثبات النتائج.

أدوات الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام عدّة ادوات هي:

اولاً: البرنامج التدريبي القائم على التخيّل:

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على التخيّل (ملحق أ)، ومن أهم الافتراضات الخاصة بذلك البرنامج المقترح:

1. إنّ الفرد يقوم بالاحتفاظ داخل الدماغ بالخبرات التي يحصل عليها من البيئة المحيطة، ويقوم الفرد بتنظيم وترميز البيانات والخبرات واسترجاعها عند الحاجة إليها (Thomas, 1999).
2. تخزّن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى في نظامين مختلفين، ولكن مترابطان في الوقت نفسه، أحدهما يعرف بالترميز اللفظي وهو مخصص لمعالجة المعلومات اللفظية، وثانيهما يعرف بالترميز الصوري أو التخيّلي المتخصص بتمثّل المعلومات المكانية والفراغية (الزغول والزغول، 2009).
3. إنّ التصوّر المرئي يتضمن وجود كيان في العقل ينتج صوراً عقلية، حيث تتكوّن تلك الصور من نسخ وانطباعات حِسية، ومشاعر مرئية كانت سابقاً تشبه صوراً معينة (Thomas, 1999).
4. إنّ هياكل البيانات المسؤولة عن تخيّل الصور العقلية يتم إنشاؤها بشكل مبتكر أو استعادتها من الذاكرة، وهكذا تتم عملية التخيّل (Sima, N.d).
5. إنّ الدماغ يقوم بتخزين المعلومات بأشكال مختلفة، وهو بذلك يحتفظ بصورة كاملة للمعلومات التي يعالجها، وكلما زاد التدريب على التخيّل يسهّل ذلك معالجة الشبكات المعقدة من المعلومات، وزيادة مدى التفكير والقدرة العقلية، ورؤية الكل بشكل أكثر وضوحاً وتنظيماً بدلاً من الأجزاء المبعثرة (الزغول والزغول، 2009).

خطوات بناء البرنامج:

تم الاطّلاع على مجموعة من الدراسات والكتب والبرامج التي أشارت إلى موضوع التخيّل ووظيفته في التفكير الإبداعي من منظور معرفي. ومن تلك الكتب التي تم التركيز عليها في عملية بناء الأنشطة، كتاب بصيرة العقل (التعلّم من خلال التخّيل) والذي يشير إلى فاعلية التخيّل الموجّه، وبرنامج سكامبر "ألعاب وأنشطة خيالية لتنمية الإبداع"، واستراتيجيات ويليامز

في التفكير القصصي الإبداعي، وكتاب التفكير الإبداعي: دليل التدريب على التخيّل Thinking (Creativity A Guide to training of imagination (Davis & Houtman, 1968)، حيث لاحظ الباحث أن أنشطتها التدريبية تتفق مع الاتّجاه المعرفي في التعامل مع التخيّل العقلي.

الإطار العام للبرنامج التدريبي:

- تعتمد أنشطة البرنامج على الأساس النظري الخاص بالنظرية المعرفية (نظرية الترميز المزدوج، النظريات الافتراضية، نظرية الصورة، النظرية الوصفية، النظرية التنشيطية، نظرية نصفي الدماغ الأيمن والأيسر).
- تعريف الطلبة بماهية التخّيل، وخطواته، والإجابة عن كل تساؤلات الطلبة قبل بدء النشاط وتقبّل جميع الإستجابات منهم.
- مدة كل نشاط تدريبي (50 دقيقة)، بواقع جلستين أسبوعياً.
- عمل نشاط استرخاء للطلبة قبل كل نشاط.

البرنامج التدريبي:

الإطار النظري للبرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج اعتماداً على النظرية المعرفية، وتفسيرها للتخيّل حيث قام مجموعة من الباحثين والعلماء أمثال (Thomas, Kosslyn, Anderson, Pavio, Pylyshy) بتفسير التخيّل، ويستند البرنامج التدريبي إلى الافتراضات التالية:

- يقوم الفرد بالاحتفاظ داخل الدماغ بالخبرات التي يحصل عليها من البيئة المحيطة، ويقوم بتنظيم البيانات وترميزها، واسترجاعها عند الحاجة إليها.
- تخزّن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى في نظامين مختلفين، ولكنهما مترابطان في الوقت نفسه، أحدهما يعرف بالترميز اللفظي، وهو مخصص لمعالجة المعلومات اللفظية،

وثانيهما يعرف بالترميز الصوري أو التخيلي المتخصص بتمثّل المعلومات المكانية والفراغية.

- يتضمن التصور المرئي وجود كيان في العقل ينتج صوراً عقلية، حيث تتكون تلك الصور من نسخ وانطباعات حسّية ومشاعر مرئية، كانت سابقاً تشبه صوراً معينة.
- يتم إنشاء أو استعادة هياكل البيانات المسؤولة عن تخيّل الصور العقلية من الذاكرة.
- يقوم الدماغ بتخزين المعلومات بأشكال مختلفة، وهو بذلك يحتفظ بصورة كاملة للمعلومات التي يعالجها، وكلّما زاد التدريب على التخيّل يسهل علينا معالجة الشبكات المعقدة من المعلومات، وزيادة مدى التفكير والقدرة العقلية، ورؤية الكل بشكل أكثر وضوحاً وتنظيماً بدلا من الأجزاء المبعثرة.
- يرتبط نمو الإبداع بنمو التخيلات الذهنية لدى الأفراد وبالأخص البصرية منها.
- رواية القصة عملية من التفاعل الديناميكي الهادف إلى تنمية التخيلات الذهنية المتنوعة، وهي طريقة تخاطب كلّ الدماغ، وتوحّد بين عمل فصي الدماغ الأيمن والأيسر.
- يستخدم الفرد في التخيّل عدداً من التقنيات تسهم في تطوير الأفكار المطروحة ومن تلك التقنيات التناظر الشخصي، أي أن يتخيّل الفرد نفسه مكان الشيء المطروح للمناقشة، ويتطلب ذلك المرونة من الفرد ليتمكن من تخيّل نفسه شيئا آخر حسب متطلبات الموقف التخيلي، وهناك تقنية التناظر الرمزي، أي استخدام التخيّل من أجل وصف مشكلة وتحديدها، وهناك أيضاً تقنية النشاط التخيّلي، أي استخدام التخيّل المعتمد على التفكير القائم على تلبية الحاجات والأمنيات.

أهداف البرنامج التدريبي:

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى تدريب الطلبة على التخيّل، من أجل تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة وإدراك التفاصيل)، ومن المتوقع أن يتحقق الهدف العام للبرنامج التدريبي من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة.
- تخليص الطلبة من الخوف والخجل.
- تطوير التفكير لدى الطلبة.
- تشجيع الطلبة على التواصل الاجتماعي والعمل التعاوني.
- تدريب الطلبة على تخيّل الأدوار الاجتماعية المختلفة وتمثيلها.
- مساعدة الطلبة على التعبير عن المشاعر والانفعالات بحريّة.
- مساعدة الطلبة على تقبّل بعضهم وتعليمهم الحوار والمناقشة.
- تدريب الطلبة على تكوين صور عقلية في غياب المصدر الحسّي الأصلي.
- تدريب الطلبة على تشكيل صور عقلية لأفكارهم والتعامل معها بشكل نشط.
- مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات والتخطيط بشكل منظم.
- تنشيط الطاقة التخيّلية لدى الطلبة.

مكونات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من (15) جلسة تدريبية، ومن ضمنها الجلسة التقديمية والجلسة الختامية، وقد اشتمل البرنامج التدريبي على عدة مجالات وهي:

- التخيّل ذو البعد الواحد: يتحقق عندما يقوم الفرد بتخيّل منزل أو شجرة أو كتاب دون زيادة على ما يمكن أن نحسّه بالحواس المعروفة.
- التخيّل ذو البعدين: يتحقق عندما يقوم الفرد بالجمع ما بين العناصر المتباعدة، لكنه ما يزال يعتمد على ما ندركه بالحواس. مثل اضافة ورق الشجر مع صورة الشمس.

- <u>التخيّل ذو الأبعاد الثلاثة</u>: يتحقق عندما يقوم الفرد بالاعتماد على الرموز ويحدث عندما يبصر الفرد مثلاً في الغيوم أشكالاً فنية أو ما شابه.
- <u>التخيّل ذو الأبعاد الأربعة</u>: يتحقق ذلك من خلال قيام الفرد بإعادة بناء الواقع بناءً جديداً معتمداً على عناصره الأصلية مضافاً إليها بعض الرموز، كتخيل الفرد نفسه قطرة ماء تنزل من السماء.

<u>أدوار الباحث والطلبة المشاركين:</u>

<u>أولاً. دور الباحث:</u>

- احترام آراء الطلبة.
- تنمية قدرات الطلبة التخيلية .
- مساعدة الطلبة على العصف الذهني، وتوليد عدد كبير من الأفكار، وإعادة صياغتها وتنظيمها، وتوليد تخيلات عقلية.
- مساعدة الطلبة على تكوين وتطوير علاقات إيجابية مع الطلبة الآخرين.
- التواصل مع الطلبة بشكل منفتح وحر.
- إعطاء الحرية للطلبة في التعبير عن أفكارهم وتخيلاتهم، والسماح لهذه الأفكار التخيلية بالانطلاق على سجيتها.
- احترام المشاعر الشخصية للطلبة.
- إعطاء الوقت الكافي للطلبة في الحوار والمناقشة والنشاطات التخيلية.
- الجديّة والالتزام لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.
- إثارة دافعية الطلبة للتفاعل مع أنشطة البرنامج التدريبي التخيلية.

ثانيا. دور الطلبة المشاركين:

- تقديم أكبر عدد من الأفكار حول الموضوع المطروح والنشاطات التخيلية.
- ممارسة أدوار تخيلية اجتماعية مختلفة.
- التفاعل مع النشاطات التخيلية المطروحة بشكل إيجابي.
- الإصغاء واحترام آراء الأخرين.
- القيام بالواجبات والأنشطة المطلوبة.

الفئة المستهدفة :

الفئة المستهدفة هي طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة إربد الإعدادية الأولى المختلطة التابعة لوكالة الغوث الدولية (UNRWA) الكائنة قرب إشارات الإسكان في منطقة الجامعة، وهم الطلبة الملتحقون للعام الدراسي 2013-2012، وعددهم (30) طالباً وطالبة.

الاستراتيجيات المستخدمة:

يشتمل البرنامج التدريبي على مجموعة جلسات تدريبية وعددها (15) جلسة تدريبية، وتم توظيف عدد من الاستراتيجيات المساندة للبرنامج التدريبي وهي:

- الرسم.
- سرد القصص.
- لعب الأدوار.
- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.
- الألغاز والأحاجي.
- تآلف الأشتات.
- الحوار والمناقشة.
- التخيّل الموجّه.

وفيما يلي عرض ملخص لجلسات البرنامج ومواعيدها، والاستراتيجيات المستخدمة فيها، والادوات(المعينات) المستخدمة في كل جلسة:

البرنامج التدريبي القائم على التخيّل:

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	اليوم والتاريخ	الاستراتيجيات المستخدمة	الأدوات (المعينات) المستخدمة	الزمن
الجلسة الأولى	جلسة تقديمية	الأحد 2012/10/7	الحوار والمناقشة	كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)	50 دقيقة
الجلسة الثانية	الأشكال الهندسية الملونة	الأربعاء 2012/10/10	التخيّل الموجّه الرسم الحوار والمناقشة	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).	50 دقيقة
الجلسة الثالثة	رحلة مع الأصدقاء.	الأحد 2012/10/14	التخيّل الموجّه الرسم الحوار والمناقشة	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).	50 دقيقة
الجلسة الرابعة	البيت الذي أحلم به.	الخميس 2012/10/18	التخيّل الموجّه الرسم الحوار والمناقشة	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، جهاز عرض(Data Show)	50 دقيقة
الجلسة الخامسة	أرض الأحلام.	الاثنين 2012/10/22	التخيّل الموجّه الرسم الحوار والمناقشة لعب الدور	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).	50 دقيقة
الجلسة السادسة	الطعام المفضّل.	الخميس 2012/10/25	التخيّل الموجّه الرسم الحوار والمناقشة	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).	50 دقيقة
الجلسة السابعة	مزرعة الحيوانات الجديدة.	الخميس 2012/11/1	الحوار والمناقشة تآلف الأشتات العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، جهاز عرض(Data Show)، لوح أبيض(White Board)، أقلام(White Board).	50 دقيقة
الجلسة الثامنة	استخدامات غير عادية.	الاثنين 2012/11/5	تآلف الأشتات العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، لوح أبيض(White Board)، أقلام(White Board).فرشاة أسنان،قلم رصاص، مسطرة.	50 دقيقة
الجلسة التاسعة	رواية قصة سندريلا (قصة خيالية من الأدب الفرنسي).	الأربعاء 2012/11/7	تآلف الأشتات العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني لعب الدور	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، جهاز عرض(Data Show)، قصة سندريلا.	50 دقيقة
الجلسة العاشرة	رواية قصة الهر أبو الجزمة (قصة خيالية من الأدب الفرنسي).	الاثنين 2012/11/12	تآلف الأشتات العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني لعب الدور	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، جهاز عرض(Data Show)، قصة الهر أبو جزمة.	50 دقيقة
الجلسة الحادية عشرة	رواية قصة بينوكيو (قصة خيالية من الأدب الايطالي).	الأربعاء 2012/11/14	تآلف الأشتات العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني لعب الدور	أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، جهاز عرض(Data Show)، قصة بينوكيو.	50 دقيقة
الجلسة الثانية عشرة	ألغاز وأحاجي.	الاثنين 2012/11/19	العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني	أقلام، أوراق، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، لوح أبيض(White Board)، أقلام(White Board)، جهاز عرض(Data Show).	50 دقيقة
الجلسة الثالثة عشرة	حبوب الإفطار الجديدة (كورن فلكس).	الأربعاء 2012/11/21	العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني	أقلام، أوراق ،كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، لوح أبيض(White Board)، أقلام(White Board)، جهاز عرض(Data Show).	50 دقيقة
الجلسة الرابعة عشرة	وسائل جديدة في النقل.	الأربعاء 2012/11/21	العصف الذهني مجموعات العمل التعاوني	أقلام، أوراق ،كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، لوح أبيض(White Board)، أقلام(White Board)، جهاز عرض(Data Show).	50 دقيقة
الجلسة الخامسة عشرة	ماذا استفدنا من البرنامج التدريبي.	الأحد 2012/11/25	الحوار والمناقشة	كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).	50 دقيقة

صدق البرنامج التدريبي القائم على التخيّل:

تمّ عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكّمين (ملحق هـ) من ذوي الاختصاص، لإبداء الرأي حول ملاءمة الأهداف، والمحتوى، وأساليب التقويم، وكفاية الزمن المخصص لكلّ نشاط تدريبي، وملاءمة الأنشطة للمرحلة العمرية المستهدفة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من المحكّمين للخروج بالبرنامج التدريبي بصورته النهائية الجاهزة للتطبيق (ملحق أ) .

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ":

تمّ استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ " الذي يقيس أربع مهارات للتفكير الإبداعي (المرونة، الطلاقة، الأصالة، إدراك التفاصيل) والاختبار يتكون من ثلاثة أنشطة هي (ملحق ج):

النشاط الأول: وهو تكوين صورة حيث يوجد شكل منحنٍ ، والمطلوب من الطالب/الطالبة أن يفكر في صورة لموضوع ما يمكن أن يرسمه بحيث يكون المنحنى جزءاً من الموضوع. وذلك بإضافة خطوط بالقلم لكي يتم رسم الصورة التي يريدها ثم يبدأ في إضافة أفكار جديدة إلى هذه الصورة حتى تعطي شكلاً جديداً، ويعطي لها عنواناً أو اسماً أسفل الصورة (مدة النشاط 5 دقائق).

النشاط الثاني: وهو تكملة الصورة، حيث يوجد (10) أقسام، وكل قسم به شكل ناقص، والمطلوب أن يضيف **الطالب**/الطالبة بعض الخطوط إلى هذه الأشكال، بحيث تصبح شكلاً جديداً، ويكتب أسفل كل صورة عنواناً لها في المكان المخصص (مدة النشاط 10 دقائق).

لنشاط الثالث: يوجد (22) قسماً في صفحتين متتاليتين، وكل قسم له خطان متوازيان متساويان في الطول، **والمطلوب** من الطالب/الطالبة أن يستخدم الخطين في رسم وتكوين صور،

ويكون الخطان الجزء الأساسي من كل رسم أو صورة، وذلك بإضافة خطوط بالقلم للخطين المتوازيين لكي تكتمل الصورة (مدة النشاط 10 دقائق).

صدق الاختبار:

اتّضح الصدق التلازمي للاختبار باستخدام محك تقديرات المعلمين من خلال دراسة أجراها كل من تورانس وجبتا (Torrance & Jupta)، وكذلك توفّر الصدق التنبؤي لهذه الاختبارات عام (1972)، حيث أجرى تورانس دراسة تتبعية لذلك الغرض، كما وجد أنّ للمقياس في صيغته الأمريكية دلالات صدق مختلفة، فصدق المحتوى يعتمد على مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها، وعند تفحّص نماذج أسئلة الاختبارات يتبين مدى القدرات المقاسة وملاءمتها كمقياس للقدرة الإبداعية، وعليه فصدق المحتوى متوفر لهذه الاختبارات .

وكذلك قام الشنطي (1983) بحساب صدق هذا الاختبار، حيث قام بتعريب المقياس وتطبيقه على البيئة الأردنية، وحساب صدق وثبات الاختبار، وتمكّن من التوصّل إلى نوعين من الصدق، الصدق التمييزي وقد تبيّن عن طريق ربط الدرجات التي حصل عليها المفحوصون على الصورة اللفظية والشكلية مع الدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات المعلمين، وكان معامل الارتباط (0.67). وقد أكدّت جميع الدراسات اللاحقة التي أجريت على التفكير الإبداعي، ما أظهرته دراسة الشنطي حول وجود وتمتع الاختبار بدلالة صدق عالية.

صدق البناء لاختبار التفكير الإبداعي في الدراسة الحالية:

لأغراض التأكد من صدق بناء اختبار التفكير الإبداعي لتورانس (صورة الأشكال أ)؛ فقد قام الباحث بالتحقق من ذلك بملاحظة (18) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي كعينة استطلاعية، ثم حسب معامل الارتباط بيرسون بين مهارات الاختبار وفقاً للأنشطة التي تتبع لها وبين الكلي للاختبار ومهاراته، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2). قيم معاملات ارتباط مهارات التفكير الإبداعي وفقاً للأنشطة التي تتبع لها مع الكلي للاختبار ومهاراته.

مهارات التفكير الإبداعي	النشاط	الارتباط مع: المهارة	الاختبار
الأصالة	الأول	0.81	0.75
أصالة العنوان	الأول	0.50	0.48
الأصالة	الثاني	0.78	0.76
الأصالة	الثالث	0.83	0.72
التفاصيل	الأول	0.89	0.86
التفاصيل	الثاني	0.81	0.77
التفاصيل	الثالث	0.87	0.65
الطلاقة	الثاني	0.54	0.49
الطلاقة	الثالث	0.85	0.71
المرونة	الثاني	0.95	0.43
المرونة	الثالث	0.85	0.53

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط مهارات التفكير الإبداعي مع الدرجة الكلية للاختبار قد تراوحت بين (0.43-0.86) وأن قيم معاملات ارتباط مهارات التفكير الإبداعي مع مهارات الاختبار قد تراوحت بين (0.50-0.95).

ثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي :

قام تورانس (Torrance) بالتحقق من ثبات الاختبار من خلال دراسة أجراها على (54) صفاً من طلبة الصف السابع، وبطريقة الإعادة وفارق زمني بالتطبيق تأكّد من الثبات.

وقد قام الشنطي (1983) بالتحقق من ثبات الاختبار، فقد حاولت دراسته التوفير والتأكد منه عن طريق إعادته، وأشارت معاملات الثبات المستخرجة بهذه الطريقة إلى ثبات قدره (0.66) على الصورة الشكلية، وبذلك يتمتع المقياس بدلالة ثبات كافية للبيئة الأردنية.

وقد قام الباحث لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لاختبار (تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ") ومهاراته، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

(Cronbach's Alpha) من خلال نتائج التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية سالفة الذكر،

ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لاختبار (تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ") ومهاراته، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، ويبين ذلك الجدول 3.

الجدول (3). قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ" ومهاراته.

اختبار التفكير الإبداعي وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
أصالة	0.83	**0.81**	4
تفاصيل	0.73	**0.86**	3
طلاقة	0.71	**0.89**	2
مرونة	0.70	**0.90**	2
الكلي للاختبار	0.86	**0.85**	11

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للاختبار قد بلغت (0.86)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمهارات الاختبار بين (0.70-0.83)، كذلك يلاحظ أن قيمة معامل ثبات الإعادة للاختبار قد بلغت (0.85)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمهارات الاختبار بين (0.81-0.90).

ثبات المصححين:

تمّت مراعاة ثبات المصححين بين الباحث وزميلته قبل وبعد تصحيح نتائج تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وعددها (18) طالباً وطالبة من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة، حيث تمّ في البدء بإجراء مناقشة بين الباحث وزميلته حول دقة تصحيح نتائج الاختبار لثلاثة طلاب من أفراد العينة الاستطلاعية؛ بهدف مقاربة وجهات النظر في عملية

تصحيح الاختبار المُجرى من قبلهما، ثم تم تصحيح لنتائج اختبار بقية أفراد العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب ثبات الاتفاق البيني (Inter-rater) بين الباحث وزميلته؛ بهدف التحقق من حيادية ونزاهة الباحث في تصحيحه لنتائج الاختبار لأفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك تم حساب ثبات الاتفاق الذاتي (Intra-rater) بين نتائج التصحيح الأول وبين نتائج التصحيح الثاني المُجرى من قبل الباحث، حيث كان الفاصل الزمني بين التصحيحين شهر؛ وذلك بهدف التحقق من تمكن الباحث وثبات قدرته على تصحيح نتائج اختبار التفكير الإبداعي، وذلك باستخدام معادلة هولستي الآتية: (طعيمة، 2004) .

$$\text{ثبات الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

والجدول (4)، يبين نسب الاتفاق بين الباحث وزميلته (Inter-rater) وبين الباحث ونفسه (Intra-rater) في التصحيحين الاول والثاني فيما يخص نتائج تصحيح اختبار التفكير الإبداعي للعينة الاستطلاعية.

الجدول (4). قيم نسب الاتفاق بين الباحث وزميلته وبين الباحث ونفسه.

مهارة التفكير الإبداعي	النشاط	ثبات المصححين: الذاتي	ثبات المصححين: البيني
الأصالة	الأول	98.0%	99.0%
أصالة العنوان	الأول	99.0%	100.0%
الأصالة	الثاني	97.0%	99.0%
الأصالة	الثالث	100.0%	100.0%
الكلي للأصالة		98.5%	99.5%
التفاصيل	الأول	99.0%	100.0%
التفاصيل	الثاني	98.0%	100.0%
التفاصيل	الثالث	97.0%	100.0%
الكلي للتفاصيل		98.0%	100.0%
الطلاقة	الثاني	99.0%	100.0%
الطلاقة	الثالث	100.0%	100.0%
الكلي للطلاقة		99.5%	100.0%
المرونة	الثاني	98.0%	100.0%
المرونة	الثالث	99.0%	100.0%
الكلي للمرونة		98.5%	100.0%
الكل للاختبار		98.5%	99.8%

يلاحظ من الجدول (4)، أن قيم نسب الاتفاق البيني قد تراوحت بين (99%-100%)

وأن قيم نسب الاتفاق الذاتي قد تراوحت بين (97%-100%).

تصحيح الاختبار:

كانت إجراءات تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال "أ")، بعد اعتماد نماذج تصحيح الاستجابات في صورتها المعرّبة حسب دراسة الشنطي (1983:60) على النحو الآتي (ملحق ج) :

أولاً: أعطيت درجة النشاط الأول بثلاثة أبعاد: الأصالة، أصالة العنوان، التفاصيل.

1) الأصالة: أعطيت درجة الأصالة أربعة أوزان هي (0, 1, 2, 3)

- أعطي الوزن (0) للاستجابة التي لا تمثل إضافات على الصورة الأساسية.
- أعطي الوزن (1) للاستجابة التي تتميز بالبساطة، بحيث تمّ عمل إضافات بسيطة على شكل المنحنى المقفل.
- أعطي الوزن (2) للاستجابة التي يستخدم بها شكل المنحنى المقفل كجزء من بناء أكبر.
- أعطي الوزن (3) للاستجابة التي يمثل شكل المنحنى المقفل فيها إطاراً أو مجالاً لصورة أو شكل داخله، مع بعض الإضافات التوضيحية خارج شكل المنحنى المقفل، أي بعد رسم الشكل المنحنى المقفل والأشكال في الداخل يمكن إضافة التفاصيل خارج هذا الشكل.

2) أصالة العنوان: أعطيت أصالة العنوان أربعة أوزان هي (0, 1, 2, 3)

- الوزن (0): رسم بلا عنوان.
- الوزن (1): اسم مفرد بدون وصف ، مثل (رجل، زهرة،..).
- الوزن (2): اسم موصوف، مثل (البيت الصغير، زهرة جميلة،...).

- الوزن (3): عنوان خيالي، مثل (الصحون الطائرة، رجل على سطح القمر، ...).

3) التفاصيل: أعطيت درجة التفاصيل أربعة أوزان هي (0, 1, 2, 3)

- أعطي الوزن (0) للاستجابة التي لا تمثل زيادات على الصورة الأساسية.
- أعطي الوزن (1) للاستجابة التي تمثل زيادات على الصورة الأساسية مضافة خارج الشكل المنحنى المقفل.
- أعطي الوزن (2) للاستجابة التي تمثل تفاصيل على الصورة الأساسية مضافة داخل الشكل المنحنى المقفل.
- أعطي الوزن (3) للاستجابة التي تمثل الصورة الأساسية مضافة داخل وخارج الشكل المنحنى المقفل.

ثانياً: أعطيت درجة النشاط الثاني بأربعة أبعاد: الأصالة، التفاصيل، الطلاقة، المرونة.

1. الطلاقة: حددت بعدد الأشكال التي يحاول الطالب/الطالبة إكمالها من المجموعة المعطاة، حيث أعطي درجة واحدة لكل استجابة.
2. المرونة: حددت بعدد فئات الاستجابات (الفئات محددة مسبقاً وعددها ثلاثة فئات "انظر ملحق ج ")، حيث أعطي درجة واحدة لكل فئة.
3. الأصالة: أعطيت درجة الأصالة أربعة أوزان هي (0, 1, 2, 3)

- أعطي الوزن (0) للاستجابة التي لا تمثل إضافات على الصورة الأساسية.
- أعطي الوزن (1) للاستجابة التي تتميز بالبساطة، بحيث تمّ عمل إضافات بسيطة على الشكل المعطى.
- أعطي الوزن (2) للاستجابة التي يستخدم بها الشكل المعطى كجزء من بناء أكبر.

- أعطي الوزن (3) للاستجابة التي يمثل الشكل المعطى فيها إطاراً أو مجالاً لصورة أو شكلاً داخله، مع بعض الإضافات التوضيحية خارج الشكل المعطى.

مضافاً إليها درجة لأصالة العنوان في كل استجابة، حسب ما ورد في معايير تصحيح أصالة العنوان في النشاط الأول.

4) التفاصيل: أعطيت درجة التفاصيل أربعة أوزان هي (0, 1, 2, 3)

- أعطي الوزن (0) للاستجابة التي لا تمثل زيادات على الشكل المعطى.
- أعطي الوزن (1) للاستجابة التي تمثل زيادات على الصورة الأساسية مضافة خارج الشكل المعطى.
- أعطي الوزن (2) للاستجابة التي تمثل تفاصيل على الصورة الأساسية مضافة داخل الشكل المعطى.
- أعطي الوزن (3) للاستجابة التي تمثل الصورة الأساسية مضافة داخل وخارج الشكل المعطى.

ثالثاً: أعطيت درجة النشاط الثالث بأربعة أبعاد: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل.

- اعتمد الباحث المعايير نفسها المعتمدة لتصحيح النشاط الثاني في تصحيح النشاط الثالث.

إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة وفق المراحل والخطوات (الاجراءات) التالية :

1. بناء أداة الدراسة (البرنامج التدريبي) المقترح، وعرضه على مجموعة من المحكّمين لمراجعته وضبطه، والخروج به بصورته النهائية الجاهزة للتطبيق.
2. اختيار عينة الدراسة، وتوزيعها على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

3. القيام بتدريب زميلة على تصحيح الاختبار للمساعدة في تصحيحه، واستخراج ثبات المصححين، ولكي يتوصّل الباحث إلى نتيجة تصحيح، وتقييم أكثر موضوعية.

4. تطبيق الاختبار القبلي (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الإشكال أ") على مجموعتي الدراسة.

5. تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية؛ بعد أن قام الباحث بالالتقاء مع الطلبة للتعرف عليهم والأوقات المناسبة للأنشطة، وتوضيح انشطة البرنامج التدريبي، وادوار الطلبة والباحث، ودرجة استعدادهم للبرنامج التدريبي.

6. إجراء الاختبار البعدي (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ") على مجموعتي الدراسة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

7. جمع البيانات، وتحليلها إحصائياً، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات.

8. إجراء جلسة متابعة بعد مرور شهر على الأقل، وإعادة إجراء الاختبار (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "صورة الأشكال أ") وذلك على مجموعتي الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تتكون المتغيرات في هذه الدراسة كالآتي:

أ. المتغيرات المستقلة:

1. المجموعة؛ ولها مستويان (مجموعة تعرضت لبرنامج تدريبي قائم على التخيّل، مجموعة لم تتعرض لبرنامج تدريبي).

2. الجنس؛ وله فئتان (ذكر، أنثى).

ب. **المتغيرات التابعة:** أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي ومهاراته (المرونة، الأصالة، الطلاقة، إدراك التفاصيل) للاستجابتين البعدية والمؤجلة.

ج. **المتغيرات الضابطة:** أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي ومهاراته (المرونة، الأصالة، الطلاقة، إدراك التفاصيل) للاستجابة القبلية.

المعالجات الإحصائية:

تمّ الإجابة عن سؤالي الدراسة؛ عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل (2-Way Interaction ANCOVA)، وكذلك استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل(2-Way Interaction MANCOVA)، لأداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي ومهاراته (المرونة، الأصالة، الطلاقة، التفاصيل) للاستجابتين البعدية والمؤجلة وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر أدائهم على الاختبار ومهاراته للاستجابة القبلية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA)، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأوّل، نصّ على ما يأتي: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار التفكير الإبداعي (المرونة، الأصالة، الطلاقة، التفاصيل والدرجة الكلية) البعدي تعزى لأثر متغيري الدراسة: المجموعة (برنامج مستند إلى التخيل، بدون برنامج)، والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟**"؛ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) القبلي والبعدي، فضلاً عن حساب المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم في الاختبار البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) للقبلي والبعدي، والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها للاختبار البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس).

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	ذكر	15	94.533	16.30	94.167	26.55	90.981	3.82
	أنثى	15	90.833	21.53	98.000	14.83	96.510	3.76
	الكلي	30	92.683	18.86	96.083	21.22	93.746	2.70
تجريبية	ذكر	15	82.667	15.78	114.200	7.99	116.454	3.78
	أنثى	15	82.300	16.84	115.067	10.10	117.488	3.79
	الكلي	30	82.483	16.03	114.633	8.96	116.971	2.70
الكلي	ذكر	30	88.600	16.88	104.183	21.79	103.717	2.65
	أنثى	30	86.567	19.48	106.533	15.19	106.999	2.65

يلاحظ من الجدول (5)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) البعدي ناتج عن اختلاف مستويي متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل (2-Way Interaction ANCOVA) لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي البعدي (صورة الأشكال أ) (ككل)، وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وتمّ استخدام نتائج الاختبار القبلي كمتغير مصاحب لغايات الضبط الإحصائي، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6): تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي (ككل) للاختبار القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الاختبار القبلي (مصاحب)	3711.026	1	3711.026	**17.658**	0.000	24.30%
المجموعة	7434.409	1	7434.409	**35.374**	0.000	39.14%
الجنس	161.010	1	161.010	0.766	0.385	1.37%
المجموعة×الجنس	75.576	1	75.576	0.360	0.551	0.65%
الخطأ	11559.141	55	210.166			
الكلي	20547.546	59				

يتضح من الجدول (6)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي البعدي (صورة الأشكال أ)، يعزى لمتغير الدراسة (المجموعة)، لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام برنامج قائم على التخيل مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتمّ تدريبهم، مع الإشارة إلى أنّ الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (التدريب) قد بلغت قيمتها (39.14%)؛ مما يشير إلى أنّ أثر متغير الدراسة (المجموعة) في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على اختبار التفكير الإبداعي البعدي (صورة الأشكال أ) (ككل) ، قد كان (مرتفعاً) وفقاً لمعيار فؤاد أبو حطب وCohen (الشربيني،1995:180).

في حين يتّضح من الجدول (6)، عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي البعدي (صورة الأشكال أ) (ككل)، يعزى لمتغير (الجنس).

وكذلك يتّضح من الجدول (6)، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية المُعدّلة لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي (ككل)، تعزى لتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة والجنس).

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي والبعدي، فضلاً عن حساب المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء

المعيارية لأدائهم على مهارات اختبار التفكير الإبداعي البعدي، وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي والبعدي، والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم عليها في الاختبار البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس).

البعد	المجموعة	الجنس	الاستجابة القبلية		الاستجابة البعدية			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
أصالة	ضابطة	ذكر	31.767	5.83	33.433	10.27	32.115	1.69
		أنثى	31.200	5.85	33.600	5.26	32.835	1.59
		الكلي	31.483	5.75	33.517	8.02	32.475	1.22
	تجريبية	ذكر	28.800	5.53	40.267	3.26	41.292	1.74
		أنثى	28.200	6.06	40.333	3.97	41.392	1.56
		الكلي	28.500	5.71	40.300	3.57	41.342	1.22
	الكلي	ذكر	30.283	5.78	36.850	8.25	36.703	1.08
		أنثى	29.700	6.05	36.967	5.72	37.113	1.08
تفاصيل	ضابطة	ذكر	31.700	6.21	30.433	10.47	28.886	1.77
		أنثى	29.900	7.79	31.367	5.02	30.304	1.67
		الكلي	30.800	6.98	30.900	8.08	29.595	1.28
	تجريبية	ذكر	25.267	5.11	37.367	4.56	38.731	1.83
		أنثى	26.000	5.98	38.300	5.57	39.545	1.64
		الكلي	25.633	5.47	37.833	5.02	39.138	1.28
	الكلي	ذكر	28.483	6.47	33.900	8.68	33.809	1.14
		أنثى	27.950	7.10	34.833	6.29	34.925	1.14
طلاقة	ضابطة	ذكر	27.033	5.05	26.533	7.10	26.128	1.10
		أنثى	25.500	7.69	28.900	4.83	29.065	1.04
		الكلي	26.267	6.44	27.717	6.09	27.596	0.79
	تجريبية	ذكر	24.633	5.32	31.800	0.41	31.521	1.13
		أنثى	23.933	4.51	31.767	0.56	32.286	1.01
		الكلي	24.283	4.86	31.783	0.49	31.904	0.79
	الكلي	ذكر	25.833	5.24	29.167	5.62	28.824	0.70
		أنثى	24.717	6.25	30.333	3.68	30.676	0.70
مرونة	ضابطة	ذكر	4.033	0.64	3.767	1.03	3.691	0.26
		أنثى	4.233	0.98	4.133	0.52	3.963	0.25
		الكلي	4.133	0.82	3.950	0.82	3.827	0.19
	تجريبية	ذكر	3.967	1.19	4.767	1.24	4.983	0.27
		أنثى	4.167	0.70	4.667	1.18	4.697	0.24
		الكلي	4.067	0.96	4.717	1.19	4.840	0.19
	الكلي	ذكر	4.000	0.94	4.267	1.23	4.337	0.17
		أنثى	4.200	0.84	4.400	0.93	4.330	0.17

يلاحظ من الجدول (7)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي ناتجة عن اختلاف مستويي متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل (2- Way Interaction MANCOVA) لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) للاختبار البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة على مهارات اختبار التفكير الإبداعي القبلي، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في مهارات اختبار التفكير الإبداعي القبلي.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أصالة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.962	0.484	4	49	0.747	3.80%
تفاصيل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.905	1.279	4	49	0.291	9.45%
طلاقة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.809	**2.883**	4	49	0.032	19.05%
مرونة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.746	**4.177**	4	49	0.005	25.43%
المجموعة	Hotelling's Trace	0.703	**8.617**	4	49	0.000	41.29%
الجنس	Hotelling's Trace	0.150	1.839	4	49	0.136	13.05%
المجموعة×الجنس	Wilks' Lambda	0.949	0.657	4	49	0.625	5.09%

يتبين من الجدول (8)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير الدراسة (المجموعة) في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي ، في حين لم يثبت من نتائج الجدول 8، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير الدراسة (الجنس) أو لتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة والجنس) في أداء الطلبة على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي؛ ولتحديد أية مهارة من مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) عند الطلبة للاختبار البعدي كان أثر متغير الدراسة (المجموعة)؛ فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء عينة الدراسة على اختبار تورانس لمهارات

التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) البعدي كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أدائهم في مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القبلي.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أصالة (مباشر)	أصالة (مصاحب)	33.407	1	33.407	0.976	0.328	1.84%
	تفاصيل (مصاحب)	11.883	1	11.883	0.347	0.558	0.66%
	طلاقة (مصاحب)	3.466	1	3.466	0.101	0.752	0.19%
	مرونة (مصاحب)	7.907	1	7.907	0.231	0.633	0.44%
	المجموعة	736.490	1	736.490	**21.515**	0.000	29.27%
	الجنس	2.409	1	2.409	0.070	0.792	0.14%
	المجموعة×الجنس	1.318	1	1.318	0.039	0.845	0.07%
	الخطأ	1780.025	52	34.231			
	الكلي	2923.746	59				
تفاصيل (مباشر)	أصالة (مصاحب)	60.253	1	60.253	1.596	0.212	2.98%
	تفاصيل (مصاحب)	20.880	1	20.880	0.553	0.460	1.05%
	طلاقة (مصاحب)	16.190	1	16.190	0.429	0.515	0.82%
	مرونة (مصاحب)	0.474	1	0.474	0.013	0.911	0.02%
	المجموعة	853.111	1	853.111	**22.603**	0.000	30.30%
	الجنس	17.832	1	17.832	0.472	0.495	0.90%
	المجموعة×الجنس	1.250	1	1.250	0.033	0.856	0.06%
	الخطأ	1962.646	52	37.743			
	الكلي	3346.433	59				
طلاقة (مباشر)	أصالة (مصاحب)	11.345	1	11.345	0.782	0.380	1.48%
	تفاصيل (مصاحب)	10.754	1	10.754	0.742	0.393	1.41%
	طلاقة (مصاحب)	48.701	1	48.701	3.359	0.073	6.07%
	مرونة (مصاحب)	31.897	1	31.897	2.200	0.144	4.06%
	المجموعة	173.796	1	173.796	**11.987**	0.001	18.73%
	الجنس	49.046	1	49.046	3.383	0.072	6.11%
	المجموعة×الجنس	16.207	1	16.207	1.118	0.295	2.10%
	الخطأ	753.919	52	14.498			
	الكلي	1330.750	59				
مرونة (مباشر)	أصالة (مصاحب)	0.056	1	0.056	0.066	0.798	0.13%
	تفاصيل (مصاحب)	0.650	1	0.650	0.769	0.385	1.46%
	طلاقة (مصاحب)	1.058	1	1.058	1.252	0.268	2.35%
	مرونة (مصاحب)	10.883	1	10.883	**12.877**	0.001	19.85%
	المجموعة	9.610	1	9.610	**11.371**	0.001	17.94%
	الجنس	0.001	1	0.001	0.001	0.979	0.00%
	المجموعة×الجنس	1.069	1	1.069	1.265	0.266	2.37%
	الخطأ	43.948	52	0.845			
	الكلي	69.333	59				

يتضح من الجدول (9)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين لأداء الطلبة على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأصالة، التفاصيل، الطلاقة، المرونة) البعدي يعزى لمتغير الدراسة (المجموعة)؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تمّ تدريبهم باستخدام برنامج قائم على التخيّل مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (المجموعة) لكل مهارة من مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي البعدي كانت على النحو الآتي: (40.40%) على مهارة الأصالة، و(35.54%) على مهارة التفاصيل، و(22.62%) على مهارة الطلاقة، و(19.72%) على مهارة المرونة؛ مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (المجموعة) وبين أداء الطلبة على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي البعدي قد كان (مرتفعاً) وفقاً للمعيار سالف الذكر.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: " **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار التفكير الإبداعي (المرونة، الأصالة، الطلاقة، التفاصيل والدرجة الكلية) المؤجل تعزى لأثر متغيري الدراسة: المجموعة (برنامج مستند إلى التخيل، بدون برنامج)، الجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟**"؛ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) القبلي والمؤجل، فضلاً عن حساب المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم في الاختبار المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) للقبلي والمؤجل، والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لها للاختبار المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس).

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		اختبار المتابعة			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	ذكر	15	94.533	16.30	91.867	27.67	90.952	4.05
	أنثى	15	90.833	21.53	108.900	8.07	108.472	3.99
	الكلي	30	92.683	18.86	100.383	21.82	99.712	2.87
تجريبية	ذكر	15	82.667	15.78	115.833	7.42	116.480	4.01
	انثى	15	82.300	16.84	122.267	8.08	122.962	4.02
	الكلي	30	82.483	16.03	119.050	8.29	119.721	2.87
الكلي	ذكر	30	88.600	16.88	103.850	23.34	103.716	2.81
	أنثى	30	86.567	19.48	115.583	10.45	115.717	2.81

يلاحظ من الجدول 10، وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل ناتج عن اختلاف مستويي متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية ؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل (Interaction ANCOVA 2-Way) لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل، وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي (ككل) القبلي، وذلك كما في الجدول (11).

الجدول (11): تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي (ككل) القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الاختبار القبلي (مصاحب)	305.726	1	305.726	1.292	0.261	2.30%
المجموعة	5517.657	1	5517.657	**23.326**	0.000	29.78%
الجنس	2152.746	1	2152.746	**9.101**	0.004	14.20%
المجموعة×الجنس	455.860	1	455.860	1.927	0.171	3.39%
الخطأ	13009.874	55	236.543			
الكلي	21028.683	59				

يتضح من الجدول (11)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل)المؤجل يعزى لمتغير الدراسة (المجموعة)، لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام برنامج قائم على التخيّل مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (المجموعة) قد بلغت قيمتها (29.78%)؛ مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (المجموعة) وبين أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على اختبار التفكير الإبداعي (ككل)المؤجل قد كان (مرتفعاً) وفقاً لمعيار فؤاد أبو حطب وCohen (الشربيني، 1995:180).

كما يتضح من الجدول (11)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل يعزى لمتغير الدراسة (الجنس)، لصالح الطالبات مقارنة بالطلاب مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (الجنس) قد بلغت قيمتها (13.59%)؛ مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (الجنس) وبين أداء

طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل قد كانت (متوسطة) وفقاً للمعيار سالف الذكر.

ولم يتّضح من الجدول (11)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية المُعدّلة لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) (ككل) المؤجل تعزى لتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة والجنس).

كما؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي والمؤجل، فضلاً عن حساب المتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم على مهارات اختبار التفكير الإبداعي المؤجل، وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)، وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي والمؤجل، والمتوسطات الحسابية المُعدّلة والأخطاء المعيارية لأدائهم عليها في المؤجل وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس).

البعد	المجموعة	الجنس	الاستجابة القبلية		استجابة المتابعة			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
أصالة	ضابطة	ذكر	31.767	5.83	31.700	9.16	31.458	1.58
		أنثى	31.200	5.85	37.167	2.92	37.259	1.49
		الكلي	31.483	5.75	34.433	7.23	34.358	1.14
	تجريبية	ذكر	28.800	5.53	40.433	3.13	40.248	1.63
		أنثى	28.200	6.06	43.367	4.08	43.702	1.46
		الكلي	28.500	5.71	41.900	3.87	41.975	1.14
	الكلي	ذكر	30.283	5.78	36.067	8.06	35.853	1.01
		أنثى	29.700	6.05	40.267	4.70	40.480	1.01
تفاصيل	ضابطة	ذكر	31.700	6.21	30.267	9.15	29.868	1.61
		أنثى	29.900	7.79	36.033	3.16	35.973	1.52
		الكلي	30.800	6.98	33.150	7.34	32.920	1.17
	تجريبية	ذكر	25.267	5.11	39.800	3.70	39.862	1.67
		أنثى	26.000	5.98	42.767	3.88	43.164	1.49
		الكلي	25.633	5.47	41.283	4.02	41.513	1.17
	الكلي	ذكر	28.483	6.47	35.033	8.40	34.865	1.04
		أنثى	27.950	7.10	39.400	4.88	39.568	1.04
طلاقة	ضابطة	ذكر	27.033	5.05	26.467	8.89	26.617	1.30
		أنثى	25.500	7.69	31.933	2.89	32.612	1.23
		الكلي	26.267	6.44	29.200	7.07	29.614	0.94
	تجريبية	ذكر	24.633	5.32	31.833	0.45	30.954	1.34
		أنثى	23.933	4.51	31.867	0.35	31.918	1.20
		الكلي	24.283	4.86	31.850	0.40	31.436	0.94
	الكلي	ذكر	25.833	5.24	29.150	6.76	28.785	0.83
		أنثى	24.717	6.25	31.900	2.02	32.265	0.83
مرونة	ضابطة	ذكر	4.033	0.64	3.767	0.53	3.449	0.17
		أنثى	4.233	0.98	3.600	0.69	3.765	0.16
		الكلي	4.133	0.82	3.767	0.50	3.607	0.13
	تجريبية	ذكر	3.967	1.19	4.267	0.53	3.731	0.18
		أنثى	4.167	0.70	4.017	0.56	4.288	0.16
		الكلي	4.067	0.96	3.600	0.67	4.010	0.13
	الكلي	ذكر	4.000	0.94	4.017	0.58	3.590	0.11
		أنثى	4.200	0.84	4.017	0.58	4.027	0.11

يلاحظ من الجدول (12)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل ناتجة عن اختلاف مستويي متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل (2-Way Interaction MANCOVA) لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل مجتمعة وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في مهارات اختبار التفكير الإبداعي القبلي، وذلك كما في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل مجتمعة وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة في مهارات اختبار التفكير الإبداعي القبلي.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أصالة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.958	0.541	4	49	0.706	4.23%
تفاصيل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.897	1.408	4	49	0.245	10.31%
طلاقة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.814	**2.801**	4	49	0.036	18.61%
مرونة (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.882	1.643	4	49	0.178	11.83%
المجموعة	Hotelling's Trace	1.023	**12.533**	4	49	0.000	50.57%
الجنس	Hotelling's Trace	0.207	2.539	4	49	0.052	17.17%
المجموعة×الجنس	Wilks' Lambda	0.839	2.356	4	49	0.067	16.13%

يتبين من الجدول (13)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير الدراسة (المجموعة) في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل مجتمعة، في حين لم يثبت من نتائج الجدول (13)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتغير (الجنس)،

ولتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة والجنس) في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل مجتمعة؛ ولتحديد على أي مهارة من مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) عند طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية للاختبار المؤجل كان أثر متغير الدراسة (المجموعة)؛ فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) القبلي، وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14): نتائج تحليل التباين المصاحب ثنائي التفاعل لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية على اختبار تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (صورة الأشكال أ) المؤجل كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) بعد تحييد أثر أدائهم في مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القبلي.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أصالة (متابعة)	أصالة (مصاحب)	8.112	1	8.112	0.269	0.606	0.51%
	تفاصيل (مصاحب)	3.419	1	3.419	0.113	0.738	0.22%
	طلاقة (مصاحب)	8.492	1	8.492	0.282	0.598	0.54%
	مرونة (مصاحب)	33.596	1	33.596	1.114	0.296	2.10%
	المجموعة	543.430	1	543.430	**18.015**	0.000	25.73%
	الجنس	306.537	1	306.537	10.162	0.002	16.35%
	المجموعة×الجنس	18.919	1	18.919	0.627	0.432	1.19%
	الخطأ	1568.636	52	30.166			
	الكلي	2788.333	59				
تفاصيل (متابعة)	أصالة (مصاحب)	6.659	1	6.659	0.212	0.647	0.41%
	تفاصيل (مصاحب)	0.099	1	0.099	0.003	0.956	0.01%
	طلاقة (مصاحب)	1.464	1	1.464	0.047	0.830	0.09%
	مرونة (مصاحب)	27.948	1	27.948	0.890	0.350	1.68%
	المجموعة	691.622	1	691.622	**22.019**	0.000	29.75%
	الجنس	316.601	1	316.601	10.079	0.003	16.24%
	المجموعة×الجنس	26.983	1	26.983	0.859	0.358	1.63%
	الخطأ	1633.353	52	31.411			
	الكلي	3022.683	59				
طلاقة (متابعة)	أصالة (مصاحب)	0.175	1	0.175	0.009	0.927	0.02%
	تفاصيل (مصاحب)	23.157	1	23.157	1.136	0.292	2.14%
	طلاقة (مصاحب)	77.501	1	77.501	3.801	0.057	6.81%
	مرونة (مصاحب)	81.723	1	81.723	4.008	0.051	7.16%
	المجموعة	31.072	1	31.072	1.524	0.223	2.85%
	الجنس	173.320	1	173.320	8.500	0.005	14.05%
	المجموعة×الجنس	86.944	1	86.944	4.264	0.044	7.58%
	الخطأ	1060.360	52	20.392			
	الكلي	1558.213	59				
مرونة (متابعة)	أصالة (مصاحب)	0.500	1	0.500	1.363	0.248	2.55%
	تفاصيل (مصاحب)	0.208	1	0.208	0.568	0.455	1.08%
	طلاقة (مصاحب)	0.040	1	0.040	0.110	0.742	0.21%
	مرونة (مصاحب)	0.005	1	0.005	0.013	0.910	0.02%
	المجموعة	1.519	1	1.519	**4.144**	0.047	7.38%
	الجنس	2.733	1	2.733	7.457	0.009	12.54%
	المجموعة×الجنس	0.199	1	0.199	0.544	0.464	1.04%
	الخطأ	19.062	52	0.367			
	الكلي	25.546	59				

يتضح من الجدول (14)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين لأداء الطلبة على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الأصالة، التفاصيل، المرونة) المؤجل يعزى لمتغير الدراسة (المجموعة)؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام برنامج قائم على التخيّل مقارنة بنظرائهم من أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم، مع الإشارة إلى أن الدلالة العملية الخاصة بمتغير الدراسة (المجموعة) لكل مهارة من مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي المؤجل كانت على النحو الآتي: (25.73%) على مهارة الأصالة، و(29.75%) على مهارة التفاصيل؛ و(7.38%) على مهارة المرونة، مما يشير إلى أن العلاقة بين متغير الدراسة (التدريب) وبين أداء الطلبة على مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي للاستجابة المؤجلة قد كانت (كبيرة) وفقاً للمعيار سالف الذكر.

في حين لم يثبت من الجدول (14)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين المُعدّلين لأداء الطلبة على مهارة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الطلاقة) المؤجل يعزى لمتغير الدراسة (المجموعة).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها في هذه الدراسة وتفسيرها، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، من حيث الاتفاق والاختلاف، واقتراح التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي ينصّ على ما يأتي: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار التفكير الإبداعي (المرونة، الأصالة، الطلاقة، التفاصيل والدرجة الكلية) البعدي تعزى لأثر متغيري الدراسة: المجموعة (برنامج مستند إلى التخيل، بدون برنامج)، والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟**"؛ كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA)–أفراد عينة الدراسة – على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ككل، وعلى جميع المهارات (الطلاقة،الأصالة،المرونة،التفاصيل)، بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية تعزى لمتغير التدريب القائم على التخيل. كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث)، أو لتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة، الجنس) معاً.

تدل نتيجة الدراسة الحالية على وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على التخيّل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA)،

مما يؤكد على أهمية هذا البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

ويتضح من هذه النتيجة أن البرنامج التدريبي القائم على التخيّل كان له أثر إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية، إذ عمل على رفع مستوى تفكيرهم الإبداعي. وهذا كان واضحاً في جميع مهارات التفكير الإبداعي (المرونة والأصالة والطلاقة والتفاصيل)، وكانت الدلالة العملية لكل مهارة: (29.27%) على مهارة الأصالة، (30.30%) على مهارة التفاصيل، (18.73%) على مهارة الطلاقة، (17.94%)على مهارة المرونة؛ وتلك النتائج تمثل نجاحاً للبرنامج التدريبي ودليلاً على فاعليته.

ونلاحظ أنّ الدلالة العملية لمهارتي (الأصالة، التفاصيل) تتفوق على مهارتي (الطلاقة والمرونة). وقد يعزى ذلك أن الطلبة ما زالت أبنيتهم المعرفية في طور النمو وخبرتهم المعرفية قليلة، ومهارتي (المرونة والطلاقة) بحاجة إلى أبنية معرفية وخبرة أكبر، حيث إنّ الطلبة استطاعوا إعطاء عناوين أصيلة، وأشكال أصيلة، كما امتلكوا القدرة على إبراز التفاصيل ولكن كانوا أقل فاعلية مقارنة (بالأصالة والتفاصيل) في مهارتي(الطلاقة والمرونة). فمهارة الطلاقة هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والأفكار بالضرورة تحتاج إلى خبرة وحصيلة معرفية جيدة للتمتع بشكل كبير بتلك المهارة. أما مهارة المرونة فهي القدرة على توليد أفكار متنوّعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير مع تغير الموقف، أي تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وطبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة حسب تصنيف بياجيه هم في مرحلة العمليات المادية، أي لم يتمتعوا بعد بالقدرة الذهنية التجريدية في المواقف التي يتعرضون لها، وهم ما زالوا ضمن المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي القائم على التخيّل، ومدى ارتباط أنــشطته التدريبية المتنوعة بمهارات التفكير الإبداعي. فقد أشارت سبينسر (Spencer, 2003) إلى أنّ التخيّــل يساعد الأفراد على النظر إلى الموضوع(المشكلة) من عدة زوايا، ويعطي الأفراد الحرية ويفتح أمامهم بوابات الإبداع، وقد أكد إيجان (Egan, 1992) أن التخيل و النشاط التخيلي داخل الــصف الدراســي يساعد الطلبة على تطوير البيئة التعليمية، ويقود الأفراد نحو الإبداع والتفكير بشكل منظم وإبداعي.

وقد تكون طبيعة الأنشطة التدريبية القائمة على التخيّل ، وتنشيط التخيل لدى الطلبة ســاعدهم على الابتعاد عن الجو الصفي الروتيني النمطي، وإعطائهم الحرية في إطــلاق طاقــاتهم ومهــاراتهم المتنوعة. فمنهم من ظهرت مهاراته في القصص والحكايات، ومنهم ظهرت في العــصف الــذهني، ومنهم في لعب الدور، وآخرون في الرسم.

فقد أشار إيجان (Egan, 1992) إلى إنّ استخدام التخيل في العملية التربوية يؤدي إلى نتــائج إيجابية فعالة لدى الطلبة، وذلك من خلال المعلم غير النمطي الذي يساعد على خلــق منــاخ متنــوع وممتع يساعد الطلبة على تنمية تفكيرهم وتحريره لخلق إبداعات جديدة.

وهذا ما أكده أيضاً عبد الحميد (1998) بأن استخدام التفكير التخيلي في العمليــة التربويــة تدفع الطلبة إلى الاستكشاف، واستثارتهم نحو التفكير بشكل جديد ومبتكر.

وتعزى هذه النتيجة إلى تفاعل الطلبة في المجموعة التجريبية مع البيئة الجديدة، وتوافر عــدد من النشاطات غير الصفيّة التي تعطيهم الحرية بالتعبير عن أنفسهم مثل الرسم، والتحدث عــن ذلــك الرسم والحوار ولعب الدور(التمثيل)، والعمل التعاوني، وجلسات العصف الذهني. فتلــك النــشاطات شجعت الطلبة على تنمية مهاراتهم الإبداعية، والتي ظهرت على نتائج الدراسة، كما إنّ الخبرات التــي حصل عليها الطلبة مكّنتهم من التفاعل مع الاختبار بشكل لافت للانتباه.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح متغير الجنس في أداء كل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الأشكال"أ". ويعزى ذلك إلى أنّ الطلبة الذكور والإناث متقاربون من حيث القدرات الإبداعية على مختلف مهارات التفكير الإبداعي، كما لم يتّضح وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل ما بين البرنامج التدريبي والجنس.

وقد اتّفقت نتائج الدراسة الحالية من حيث فاعلية التخيّل وأثره الإيجابي في التفكير الإبداعي بجميع مهاراته، مع نتائج دراسة ديلاس(Dellas, 1971)، ودراسة عبد الحميد(1998)، ودراسة خليفة(1994)، ودراسة الحموي(1996)، ودراسة روشا (Rosa,1996)، ودراسة سميث(1997 ،Smith)، ودراسة عليان(2008)، ودراسة شعبان(2009)، ودراسة خضر(2011)، ودراسة حجازي(2012). حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى الأثر الايجابي للتخيّل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل(جميع المهارات). كما اتّفقت نتائج تلك الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية على عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس، أي لا اختلاف ما بين الذكور والإناث على جميع مهارات التفكير الإبداعي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شميدلر (Schmeidler، 1965) من حيث تفوق الإناث، أي وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس. ودراسة سيسي وآخرون (Ceci et al., 1994) التي أشارت نتائجها إلى تفوّق المجموعة التجريبية في مهارتي المرونة والطلاقة. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة عينة دراستهم التي كانت من فئة طلبة المرحلة الثانوية، حيث يتوفر لديهم أبنية معرفية نتيجة الخبرة التي اكتسبوها من المرحلة الابتدائية والإعدادية تساعدهم في بناء مهارتي المرونة والطلاقة بشكل أكبر. كما أشارت دراستهم إلى توفر فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك نتائج دراسة جونزالس وآخرون (Gonzalez et al., 1997) التي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية في مهارتي الطلاقة والأصالة. ودراسة السمير(2003) التي أظهرت نتائجها تفوق الإناث في مهارات التفكير

الإبداعي، ودراسة الصافي(2005) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر للتفاعل ما بين البرنامج التدريبي والجنس، وكذلك فاعلية الإناث أعلى من الذكور أي توفر فـرق دال إحـصائياً يعـزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأخيرا نتائج دراسة شعبان(2009) التي أظهرت نتائجها وجـود أثر دال إحصائياً للتفاعل ما بين البرنامج التدريبي والجنس، وتفوّق الإنـاث فـي المجموعـة التجريبية على الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: " **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مـدارس وكالة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار التفكير الإبداعي (المرونة، الأصالة، الطلاقـة، التفاصيل والدرجة الكلية) المؤجل تعزى لأثر متغيري الدراسة: المجموعة (برنامج مـستند إلى التخيل، بدون برنامج)، الجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما؟**"؛ وكشفت نتـائج الـسؤال الثاني عن وجود فروق دالة إحصائياً لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي فـي مـدارس وكالـة الغوث الدولية (UNRWA) على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ككل، وعلى مهارات (الأصـالة، التفاصيل،المرونة) للاستجابة المؤجلة بين المجموعتين التجريبيـة والـضابطة ولـصالح المجموعـة التجريبية تعزى للتدريب القائم على التخيّل. ورغم أنّ الدلالة العملية لأثر متغير التدريب قد تراجعـت من (39.14%) إلى (29.78%) إلاّ أنّها احتفظت بدلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التـي انتقلت المعرفة إليهم وأصبحت داخل أبنيتهم المعرفية، أي إنّ انتقال اثر الـتعلم كـان واضـحاً لـدى المجموعة التجريبية بشكل اكبر من المجموعة الضابطة. كما أظهرت نتائج الدراسة المؤجلة أنّ هنـاك فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث) على أداء الطلاب على اختبـار التفكيـر الإبداعي ككل للاستجابة المؤجلة في المهارات، ولكن ليس هنـاك فـرق دال احـصائياً علـى المهارات منفصلة، أو لتفاعل متغيري الدراسة (المجموعة ، الجنس).

أما فيما يتعلق بسبب احتفاظ العينة التجريبية بمهارات (الأصالة والتفاصيل والمرونة) ووجود أثر دال إحصائياً لتلك المهارات، وعدم توفر أثر دال إحصائيا لمهارة (الطلاقة)، فقد يكون سببه أنّ الأبنية المعرفية للطلبة ما زالت في طور النمو وخبرتهم ما زالت قليلة، ولم يكونوا ذخيرة معرفية كافية لتطوير مهارة (الطلاقة). حيث إنّ الطلبة استطاعوا إعطاء عناوين أصيلة،وأشكال أصيلة، كما امتلكوا القدرة على إبراز التفاصيل. ولكن كانوا أقل فاعلية مقارنة (بالأصالة والتفاصيل والمرونة) في مهارة (الطلاقة). فمهارة الطلاقة هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والأفكار، وتحتاج إلى خبرة وحصيلة معرفية جيدة للتمتع بشكل كبير بتلك المهارة. والطلبة ضمن المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا ما زالوا بحاجة لتدريب أكثر على تلك المهارة. وهذا يعطي مؤشراً لضرورة المزيد من الاهتمام لمهارة (الطلاقة)، حيث إنّ استمرار التدريب يساعد على ارتفاع مستوى تلك المهارة.

وبالنسبة لظهور فروقاً دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث) على أداء الطلاب على اختبار التفكير الإبداعي ككل للاستجابة المؤجلة في المهارات، فكانت لصالح الإناث حيث كانت الإناث اكثر اهتماماً بموضوع نشاطات التخيّل، وكانت لديهم دافعية أعلى من الذكور في التعامل مع أنشطة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي. بالاضافة إلى انشطة الرسم والتمثيل.

كما أشار حنورة (2003) إلى أنّ الطلبة حينما يهتمون بالكيف (الأصالة) فهذا يكون على حساب الكم (الطلاقة) .

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، والتي كشفت عن الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح (القائم على التخيّل)، في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة يوصي الباحث بما يلي:

- تشجيع المعلمين والتربويين وجميع العاملين بالحقل التربوي على استخدام استراتيجية التخيّل في تعاملهم مع الطلبة، لما لها من الأثر الواضح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بموضوع التدريب على التخيّل ودوره الايجابي على التفكير الإبداعي لدى الفرد.
- اظهرت النتائج تقدم مهارات (الأصالة، التفاصيل والمرونة) على مهارة (الطلاقة) في الاختبار المؤجل لدى المرحلة العمرية (المرحلة الاساسية الدنيا)، ويقترح الباحث إجراء دراسة متعلقة بمهارة (الطلاقة)، ونموّها مع تقدم المرحلة العمرية.
- تشجيع المعلمين على التركيز على تنمية مهارة (الطلاقة) لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا من خلال برامج العصف الذهني مثلاً، واعطاء الاهتمام لجميع افكار الطلبة دون انتقادها.
- تشجيع مراكز التطوير التربوي والتدريب على استثمار القدرات التخيليّة لدى طلبتها، لكونها الطاقة التي تقف خلف القدرات الإبداعية للطلبة.

قائمة المراجع:

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (2007). **تعليم التفكير:النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

أبو سيف، حسام. (2005). **الخيال عبر العمر من الطفولة إلى الشيخوخة**. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

بتروفسكي، أ. وياروشفنسكي، م. (1996). **معجم علم النفس المعاصر** (حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان، مترجم). القاهرة: دار العالم الجديد.

بشارة، موفق والشريدة، محمد والجراح، عبد الناصر والرواد، ذيب. (2010). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التخيل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**،7(2)، 139-168.

جاليين، بفرلي-كولين. (1993). **بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل.التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار**.(خليل الخليلي وشفيق علاونة، مترجم). عمان: معهد التربية، الأونروا/اليونسكو.

جروان، فتحي. (1998). **الموهبة والتفوق والإبداع**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي. (2002).**الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، تدريبه**.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2007). **تعليم التفكير:مفاهيم وتطبيقات**. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حجازي، حنان. (2012). **أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية،الأردن.

حسن، محمد. (2011). **أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تطوير مهارات الإستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الحسيني، عبد الناصر. (2008). **برنامج سكامبر "العاب وأنشطة خيالية لتنمية الإبداع".** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحموي، نهى. (1996). **أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

حنورة، مصري. (2003). **الإبداع وتنميته من منظور تكاملي.** القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

خضر، نجوى. (2011). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات في مدينة دمشق". **مجلة جامعة دمشق، 27** (ملحق)، 481-520.

خليفة، عبد اللطيف. (1994). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المجلة العربية للتربية، 14**(1)، 42-84.

خليفة، عبد اللطيف. (2000). **الحدس والإبداع.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف، وعبد الحميد، شاكر. (2000). **دراسات في حب الاستطلاع والإبداع.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزغول، رافع، والزغول، عماد. (2009). **علم النفس المعرفي.** عمان: دار الشروق.

الزيات، فتحي. (2001). **علم النفس المعرفي.** القاهرة:دار النشر للجامعات.

السبيعي، معيوف، وقطامي، نايفة. (2008). **تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية.** عمان: دي بونو للطباعة والنشر.

السرور، ناديا. (2002). **مقدمة في الإبداع.** عمان: دار وائل للنشر.

السمير، محمد. (2003). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العشر الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

شاهين، إبراهيم. (2011). **بناء برنامج تعليمي قائم على التخيل في تدريس التربية الإسلامية وقياس فاعليته في التحصيل واتجاهات الطلبة نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الأردن.

الشربيني، زكريا. (1995). **إحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شعبان، منال. (2009). **أثر برنامج التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

الشنطي، راشد. (1983). **"دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي: صورة معدلة للبيئة الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

الصافي، عبد الحكيم. (2005). **أثر برنامج تدريبي مبني على تخيل مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

طعيمة، رشدي. (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية "المراجع في التربية وعلم النفس".** القاهرة: دار الفكر.

طه، فرج. (2009). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الطيب، عصام، (2006). **أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

الطيطي، محمد. (2001). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. عمّان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عابدين، سمر. (2009). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات العصف الذهني والتخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر**.رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الأردن.

عبادة، احمد. (1990). **الحلول الإبداعية للمشكلات:النظرية والتطبيق**. البحرين:دار الحكمة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، شاكر. (1998). الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، **مجلة علم النفس** ، **12**(47)، 116-132.

عليان، أيمن. (2008). **اثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

العمر، بدر. (1996). **علاقة الإبداع بالخيال والذكاء [ملخّص]**. بحث مقدم إلى ندوة دور المدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار،كلية التربية، جامعة قطر.

تم استرجاعه بتاريخ 16/6/2012 من موقع http://kenanonline.com.

عويس، عفاف. (2003). **سيكولوجية الإبداع عند الأطفال**. عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (1994). نماذج التدريس وأسسها النظرية في الإطار الإنساني والاجتماعي. في منشورات جامعة القدس المفتوحة (محرر)، **تصميم التدريس**. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

قطامي، يوسف، والفرا، رلى. (2009). **التفكير الابداعي القصصي للأطفال "ويليامز برنامج تدريبي تطبيقي"**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كرافت، آنا. (2006). **الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة**. (محمد جمال، مترجم). غزة: دار الكتاب الجامعي.

نشوان، يعقوب. (1993). **الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربية"دراسة ميدانية"**. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

ويليامز، ليندا. (1987). **التعليم من اجل العقل ذي الجانبين:دليل التربية للجانب الأيمن والجانب الأيسر من الدماغ**.(قسم تربية المعلمين والتعليم العالي، مترجم). الأونروا/اليونسكو.

المراجع باللغة الانجليزية:

Annarella, L. (2000). **Using Creative Drama in Writing and Reading Process.** Department of Education. USA.

Retrieved 15 Aug 2012 from http://www.eric.edu.gov

Bland, D. & Brymer,V. (2012). Imagination in school children's choice of their Learning Environment: An Australian Study, **International Journal of Educational Research,56**,75-88

Ceci, S. , Huffman,M. , Smith,E. & Loftus,E. (1994). Repeatedly Thinking about a non-event: Source Misattributions among Preschools. **Consciousness and Cognition, 3**(3-4),388-407

Cole,K. & Yue,G. (1992). Strength Increases from Motor Programe:Comparison of Training with Maximal Voluntary and Imagined Muscle Contractions, **Journal Neurophysiolgy,67**(5),14-23.

Retrieved 11 Sep 2012 from http://www.tandfonline.com.

Davis, G.A. & Houtman,S.E. (1968) . **Thinking Creativity: A Guide to Training Imagination.** Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, University of Wisconsin.

Dellas,M. (1971). Effect of creativity Training,Defensiveness,and Intelligence on Divergent thinking, **Paper Presented at the American educational Research Association,** New York

Eckhoff,A. & Urbach. (2008). Understanding Imaginative Thinking During Childhood:Sociocultural Conception of Creativity and ImaginativeThought,**Early Childhood Education Journal, 36,** 179-185.

Egan,k. (1992). **Imagination in Teaching and Learning,** London: Routledge.

Egan,K. & Judson,G. (2009). Values and Imagination in Teaching: with a special focus on Social Studies, **Educational Philosophy and Theory,41**(2),126-140

Fabello,M. & Campos,A. (2007). Influence of Training in Artistic skills on Mental Imaging Capcity,**Creativity Research Journal,19**(2-3),227-232.

Forisha,B.(1978). Mental Imagery and Creativity: Review and Speculations. **Journal of Mental Imagery,2**(2),209-238.

Foster,J. (1971). **Creativity and the Teacher: Basic book in Education**,Macmillan,London.

Galyean,B. (1983). Guided Imagery in the Curriculum, **Educational Leadership**,Los Angelos.USA.

Gonzalez,M. & Campos,A. & Perez,M. (1997). Mental Imagery and Creative Thinking, **The Journal of Psychology[Abstract]**,131(4).

Gorman,B. (2010). The power of Guided Imagery, **Mandala**,University of Minnesota .

Guilford,J. (1967). **The Nature of Human Intelligence**, New York.: MC Grow-Hill.

Guzman,L. & Gonzalez,S. & Lopez,F. (2002). Effect of Guided Imagery on children's Social Performance, **Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 30**(4),471-483.

Gyselinck,V.&Meneghetti,C. & Debeni,R. & Pazzaglia,F. (2009). The Role of Working Memory in Spatial Text Processing: What Benefit of Imagery Strategy and Visuospatial abilities?, **Learning and Individual Differences**,19,12-20

Jones,N. & Hysted،C. & Subbotsky,E. (2010). Watching Films With Magical Content Facilitates Creativity in Children، **Perceptual and Motor Skills**،111, 261-277.

Karwowski,M. &Soszynski,M. (2008). How to Develop Creative Imagination?Assumptions,Aims and Effectiveness of Role Play Training in Creativity(RPTC),**Thinking Skills and Creativity**,3,163-71

Kosslyn,S. (1988). Imagery in Learning. In M.S. Gazzainga (Ed), **Perspectives in Memory Research** (246-273). Cabridge:MIT Press.

Kosslyn,S. , Heldmeyer,K. & Locklean,E. (1977). Children's Drawing as Data about Internal Representations. **Journal of Experimental Childs Psychology**,23,191-211.

Kosslyn,S. & Shin,L. (1993).Mental Imagery.In Smith,B.&Adelman,G.(Ed), **Neuroscience Year: Supplement 3 to the Encyclopedia of Neuroscience**(94-95), USA: Birkhauser Boston.

Kosslyn,S. & Thompson,W. (2000). Shared mechanisms in visual Imagery and visual Perception: Insight from Cognitive Neuroscience. In M.S. Gazzainga (Ed), **The New Cognitive Neurosciences** (975-985). Cabridge:MIT Press.

Leboutillier,N. & Marks,D. (2003). Mental Imagery and Creativity: A meta-analytic review study, **British Journal of Psychology**,94,29-44.

Levin,J. (1976). **Cognitive learning in Children: Theories and Strategies/educational psychology**, Academic Press, New York.

Low,J. & Hollis,S. (2003). The eye have it: Development of children's generative thinking, **International Journal of Behavioral Development,27**(2),97-108.

Ormrod,J. (1995). **Educational Psychology: Principles and Applications,** Prentice-Hall Inc,New Jersy.

Paivio,A. (1971). **Imagery and verbal processes.** New york:holl,Rinehart and Winston.

Robson,S. (2006). **Developing Thinking and Understanding in Young Children: an Introduction for Students**, Routledge,London.

Rosa,H. (1996). **Increasing creative thinking skills in second and third grade gifted students: using Imagery,Computer,and Creative problem solving[Abstract]** ,practicum report, Nova south eastern university.1-45. Retrieved 11 Aug 2012 from http://www.eric.edu.gov

Schmeidler,G. (1965). Visual Imagery Correlated to a Measure of Creativity, **Journal of Counseling Psychology [Abstract], 29** (1),78- 80. Retrieved 16 June 2012 from http://www.Psycnet.apa.org

Sima,J. (N d). **The Nature of Mental Images-An Integrative Computational Theory**,Transregional collaborative research center, University of Breman, Germany

Skinner,B.F. (1974). **About Behaviourism**, USA New York: Alfred A.Knop.

Smith,M. & Mathur,R. (2009). Children's Imagination and Fantasy: Implications for Development,Education,and Classroom Activities, **Research in the school,16**(1),52-63.

Smith,S.M. (1997). The Machinery of Creative Thinking, **Innovative Leader[Abstract]**,6 . Retrieved 16 June 2012 from http://www. Tamu.edu.

Solso,R. (1988). **Cognitive Psychology,** Allyn and Bacon, Boston.

Spencer,M. (2003). What more needs Saying about Imagination. **The Reading Teacher,57**(1),105-111.

Thomas,N.J. (1997). Imagery and the Coherence of Imagination: Critique of White, **Journal of Philosophical Research**,22, 95-127.

Thomas,N.J. (1999). Are Theories of Imagery Theories of Imagination? An Active Perception Approach to Conscious Mental Content, **Cognitive Science,23**(2),207-245.

Vygcotsky,L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood, **Journal of Russian and East European Psychology, 42**(1),7-97.

WWW.Wikipedia.com.

الملاحق

الملحق (أ)

البرنامج التدريبي القائم على التخيّل بصورته النهائية:

خطوات بناء البرنامج:

.تمّ الاطّلاع على مجموعة من الدراسات والكتب والبرامج التي عالجت موضوع التخيّل، ووظيفته في الإبداع من منظور معرفي. ومن تلك الكتب، والذي تمّ التركيز عليها في عملية بناء الأنشطة كتاب بصيرة العقل(التعلّم من خلال التخيّل الموجّه)، والذي يشير إلى فاعلية التخيّل الموجّه، وبرنامج سكامبر"العاب وأنشطة خيالية لتنمية الإبداع"،واستراتيجيات ويليامز(Williams) في التفكير القصصي الإبداعي، وكتاب التفكير الإبداعي: دليل التدريب على التخيل(Thinking) Creativity A Guide to training imagination بحيث لاحظ الباحث أن أنشطته التدريبية تتفق مع الاتّجاه المعرفي في التعامل مع التخيّل العقلي، لذلك فإنّ معظم الأنشطة ستكون معتمدة على تلك البرامج والكتب والاستراتيجيات السابقة، والتنويع في الأنشطة يعطي للبرنامج التدريبي هوية خاصة ذات فاعلية، والمتوقع منها أن تنمّي التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

الإطار العام للبرنامج التدريبي:

- اعتماد أنشطته على الأساس النظري الخاص بالنظرية المعرفية (نظرية الترميز المزدوج النظريات الافتراضية، نظرية الصورة، النظرية الوصفية، النظرية التنشيطية، نظرية نصفي الدماغ الأيمن والأيسر)
- تعريف الطلبة بماهية التخيّل، وخطواته، والإجابة عن كل تساؤلات الطلبة قبل بدء النشاط وتقبّل جميع الاستجابات منهم .
- مدة كل نشاط تدريبي (50 دقيقة)، وسيكون بواقع جلستين أسبوعيا.

- عمل نشاط استرخاء للطلبة قبل كل نشاط .

الإطار النظري للبرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج اعتماداً على النظرية المعرفية، وتفسيرها للتخيّل حيث قام مجموعة من الباحثين والعلماء أمثال (Thomas, Kosslyn, Anderson, Pavio, Pylyshy) بتفسير التخيّل، ويستند البرنامج التدريبي إلى الافتراضات التالية:

- يقوم الفرد بالاحتفاظ داخل الدماغ بالخبرات التي يحصل عليها من البيئة المحيطة، ويقوم بتنظيم البيانات وترميزها، واسترجاعها عند الحاجة إليها.
- تخزّن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى في نظامين مختلفين، ولكنهما مترابطان في الوقت نفسه، أحدهما يعرف بالترميز اللفظي، وهو مخصص لمعالجة المعلومات اللفظية، وثانيهما يعرف بالترميز الصوري أو التخيلي المتخصص بتمثّل المعلومات المكانية والفراغية.
- يتضمن التصور المرئي وجود كيان في العقل ينتج صوراً عقلية، حيث تتكون تلك الصور من نسخ وانطباعات حسّية ومشاعر مرئية، كانت سابقاً تشبه صوراً معينة.
- يتم إنشاء أو استعادة هياكل البيانات المسؤولة عن تخيّل الصور العقلية من الذاكرة.
- يقوم الدماغ بتخزين المعلومات بأشكال مختلفة، وهو بذلك يحتفظ بصورة كاملة للمعلومات التي يعالجها، وكلّما زاد التدريب على التخيّل يسهل علينا معالجة الشبكات المعقدة من المعلومات، وزيادة مدى التفكير والقدرة العقلية، ورؤية الكل بشكل أكثر وضوحاً وتنظيماً بدلا من الأجزاء المبعثرة.
- يرتبط نمو الإبداع بنمو التخيلات الذهنية لدى الأفراد وبالأخص البصرية منها.

- رواية القصة عملية من التفاعل الديناميكي الهادف إلى تنمية التخيلات الذهنية المتنوعة، وهي طريقة تخاطب كلّ الدماغ، وتوحّد بين عمل فصي الدماغ الأيمن والأيسر.
- يستخدم الفرد في التخيّل عدداً من التقنيات تسهم في تطوير الأفكار المطروحة ومن تلك التقنيات التناظر الشخصي، أي أن يتخيّل الفرد نفسه مكان الشيء المطروح للمناقشة، ويتطلب ذلك المرونة من الفرد ليتمكن من تخيل نفسه شيئا آخر حسب متطلبات الموقف التخيلي، وهناك تقنية التناظر الرمزي، أي استخدام التخيّل من أجل وصف مشكلة وتحديدها، وهناك أيضاً تقنية النشاط التخيّلي، أي استخدام التخيّل المعتمد على التفكير القائم على تلبية الحاجات والأمنيات.

أهداف البرنامج التدريبي:

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى تدريب الطلبة على التخيل من أجل تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة وإدراك التفاصيل)، ومن المتوقع أن يتحقق الهدف العام للبرنامج التدريبي من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- بناء وتنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة.
- تخليص الطلبة من الخوف والخجل.
- تطوير التفكير لدى الطلبة.
- تشجيع الطلبة على التواصل الاجتماعي والعمل التعاوني.
- تدريب الطلبة على تخيّل الأدوار الاجتماعية المختلفة وتمثيلها.
- مساعدة الطلبة على التعبير عن المشاعر والانفعالات بحريّة.
- مساعدة الطلبة على تقبّل بعضهم وتعليمهم الحوار والمناقشة.

- تدريب الطلبة على تكوين صور عقلية في غياب المصدر الحسّي الأصلي.
- تدريب الطلبة على تشكيل صور عقلية لأفكارهم والتعامل معها بشكل نشط.
- مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات والتخطيط بشكل منظم.
- تنشيط الطاقة التخيّلية لدى الطلبة.

<u>مكونات البرنامج التدريبي:</u>

يتكون البرنامج التدريبي من (15) جلسة تدريبية، ومن ضمنها الجلسة التقديمية والجلسة الختامية، وقد اشتمل البرنامج التدريبي على عدة مجالات وهي:

- <u>التخيّل ذو البعد الواحد:</u> يتحقق عندما يقوم الفرد بتخيّل منزل أو شجرة أو كتاب دون زيادة على ما يمكن أن نحسّه بالحواس المعروفة.
- <u>التخيّل ذو البعدين:</u> يتحقق عندما يقوم الفرد بالجمع ما بين العناصر المتباعدة، لكنه ما يزال يعتمد على ما ندركه بالحواس. مثل اضافة ورق الشجر مع صورة الشمس.
- <u>التخيّل ذو الأبعاد الثلاثة:</u> يتحقق عندما يقوم الفرد بالاعتماد على الرموز ويحدث عندما يبصر الفرد مثلاً في الغيوم أشكالاً فنية أو ما شابه.
- <u>التخيّل ذو الأبعاد الأربعة:</u> يتحقق ذلك من خلال قيام الفرد بإعادة بناء الواقع بناءً جديداً معتمداً على عناصره الأصلية مضافاً إليها بعض الرموز، كتخيل الفرد نفسه قطرة ماء تنزل من السماء.

أدوار الباحث والطلبة المشاركين:

أولاً. دور الباحث:

- احترام آراء الطلبة.
- تنمية قدرات الطلبة التخيلية .
- مساعدة الطلبة على العصف الذهني، وتوليد عدد كبير من الأفكار، وإعادة صياغتها وتنظيمها، وتوليد تخيلات عقلية.
- مساعدة الطلبة على تكوين وتطوير علاقات إيجابية مع الطلبة الآخرين.
- التواصل مع الطلبة بشكل منفتح وحر.
- إعطاء الحرية للطلبة في التعبير عن أفكارهم وتخيلاتهم، والسماح لهذه الأفكار التخيلية بالانطلاق على سجيتها.
- احترام المشاعر الشخصية للطلبة.
- إعطاء الوقت الكافي للطلبة في الحوار والمناقشة والنشاطات التخيلية.
- الجديّة والالتزام لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.
- إثارة دافعية الطلبة للتفاعل مع أنشطة البرنامج التدريبي التخيلية.

ثانيا. دور الطلبة المشاركين:

- تقديم أكبر عدد من الأفكار حول الموضوع المطروح والنشاطات التخيلية.
- ممارسة أدوار تخيلية اجتماعية مختلفة.
- التفاعل مع النشاطات التخيلية المطروحة بشكل إيجابي.
- الإصغاء واحترام آراء الآخرين.
- القيام بالواجبات والأنشطة المطلوبة.

الفئة المستهدفة :

الفئة المستهدفة هي طلبة الصف الثالث الابتدائي في مدرسة إربد الإعدادية الأولى المختلطة التابعة لوكالة الغوث الدولية (UNRWA) الكائنة قرب إشارات الإسكان في منطقة الجامعة، وهم الطلبة الملتحقون للعام الدراسي 2013-2012، وعددهم (30) طالباً وطالبة.

الاستراتيجيات المستخدمة

يشتمل البرنامج التدريبي على مجموعة جلسات تدريبية وعددها (15) جلسة تدريبية، وسيتم توظيف عدد من الاستراتيجيات المساندة للبرنامج التدريبي وهي :

- الرسم.
- سرد القصص.
- لعب الأدوار.
- مجموعات العمل التعاوني .
- العصف الذهني.
- الألغاز والأحاجي.
- تآلف الأشتات.
- الحوار والمناقشة.
- التخيّل الموجّه.

الجلسة الأولى

<u>عنوان الجلسة:</u> جلسة تقديمية .

<u>أهداف الجلسة</u>

- التعارف بين الطلبة فيما بينهم، وبين الباحث في أجواء من الثقة والأمان والحرية.
- الاتفاق على معايير تحكم الجلسات التدريبية، وعمل المجموعة.
- التحدث عن التخيّل، وماهيّة البرنامج التدريبي .
- التدرّب على تمرين الاسترخاء.

<u>المدة الزمنية للجلسة</u> 50 دقيقة .

<u>الأدوات اللازمة</u>

- كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

<u>الاستراتيجيات المستخدمة</u>

- الحوار والمناقشة.

<u>الإجراءات المتبعة للجلسة التدريبية</u>

- الاجتماع بالطلبة (العينة التجريبية)، والتحدث إليهم حول اهتماماتهم وهواياتهم، وفتح مجال الحوار والمناقشة مع الطلبة، وماذا يتوقعون من البرنامج التدريبي، وماذا يعرفون عن التخيّل، وتطبيق الاختبار القبلي عليهم (اختبار تورانس "صورة الأشكال أ") (35 دقيقة).
- تدريب الطلبة على تمرين الاسترخاء، وهو كالتالي (يطلب الباحث من الطلبة أن يجلسوا على مقاعدهم، ويعيدوا ظهورهم إلى الخلف، ويجلسوا بشكل مريح، ثم يقول لهم الباحث الآن خذوا نفساً عميقاً، واجعلوا الهواء يملأ رئتيكم ببطء بحيث تتمدد صدوركم وبطونكم، والآن دعوا الهواء يخرج ببطء وبشكل كامل، استمروا بالتنفس بهذا الشكل ببطء وعمق،

الآن ركّزوا على أقدامكم بينما تأخذون شهيقاً، انتبهوا إلى أيّ توتّر في أقدامكم، وبينما تطلقوا الزفير، تخيّلوا أنّ التوتّر يندفع نحو الخارج ستشعرون بأن أقدامكم مسترخية، والآن ركزوا على بطونكم وسيقانكم وركبكم، واخرجوا كل التوتّر منها، بينما تأخذون الهواء وإخراجه، اتّبعوا تلك الخطوات على كافة أجزاء الجسم، واستمروا في إدخال الهواء وإخراجه حتى تشعروا بالاسترخاء التام ..). (10 دقيقة)

- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم. (5 دقائق)

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: الأشكال الهندسية الملونة.

أهداف الجلسة

- أن يولّد الطالب صوراً عقلية متخيّلة .
- أن يقوم الطالب بالتحكّم بتفكيره وخياله.
- أن يقوم الطالب باستثمار طاقاته التخيلية .

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة

الأدوات اللازمة

- أقلام ، ألوان ، أوراق ، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الرسم.
- التخيّل الموجّه.
- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بالحديث، وفتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول ما يعرفون من الأشكال الهندسية (دائرة،مستطيل،مربع،........)، وما يعرفون من الألوان (الأحمر، الأزرق، الأصفر، الأبيض،.....). (10 دقائق)
- يقوم الباحث بالتوضيح للطلبة بأن هذا التمرين هو تسخين للعقل، ومساعدتهم على التركيز كي يروا من داخل عقولهم، وبعد أداء تمرين الاسترخاء يبدأ تمرين التخيّل. (5 دقائق)
- يقول الباحث (.. أغلقوا عيونكم، والآن تخيلّوا دائرة حمراء أمامكم..بين أعينكم..في منتصف جباهكم..الآن غيّروا اللون الأحمر إلى الأخضر.. الآن غيّروا اللون الأخضر إلى الأزرق..الآن غيّروا اللون الأزرق إلى الأصفر..الآن غيّروا اللون الأصفر إلى اللون البنّي..الآن اجعلوا لون الدائرة بأي لون تريدون..الآن ضعوا نقطة بيضاء في مركز الدائرة..الآن غيّروا لون النقطة الأبيض إلى اصفر..الآن أزيلوا النقطة الصفراء، وضعوا مكانها شريطا أبيض عبر الدائرة..الآن غيّروا الشريط الأبيض إلى شريط أصفر..الآن أزيلوا الشريط الأصفر .. الآن تخيّلوا مثلثاً أخضر في عقولكم..الآن غيّروه إلى الأصفر..الآن غيّروه إلى الزهري...الآن أبعدوا اللون الزهري وغيّروا الشكل إلى المربع.. الآن لديكم مربع زهري غيّروا اللون الزهري إلى اللون الأزرق ...الآن ابعدوا اللون وغيّروا المربع إلى المستطيل ..الآن غيّروا اللون إلى أحمر..الآن لديكم مستطيل أحمر..الآن غيّروا المستطيل الأحمر إلى أي شكل ولون تريدون..ما الشكل واللون الذي لديكم؟.. والآن عند العدّ ثلاثة افتحوا عيونكم..واحد .اثنان .ثلاثة..). (20 دقيقة)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (15 دقيقة)

- يطلب الباحث من الطلبة القيام برسم الأشكال التي مرّت معهم بالتمرين وتلوينها، وما زالوا يتذكرها.
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في الأشكال والألوان، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط.**

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة : رحلة مع الأصدقاء.

أهداف الجلسة

- أن يولّد الطالب صوراً عقلية متخيّلة، للقيام برحلة مع الأصدقاء إلى مكان جميل .
- أن يقوم الطالب بتعلّم التفكير المنظّم.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام ، ألوان ، أوراق ، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الرسم.
- التخيّل الموجّه.
- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يفتح الباحث الحوار والمناقشة مع الطلبة، حول الأماكن الجميلة التي يحبّها الطلبة، ولماذا يحبّوها، ومن هم الأصدقاء الذين يحبّون أن يرافقوهم، في الرحلة إلى المكان الذي يحبّوه. (5 دقائق)
- يقوم الباحث بالتوضيح للطلبة بأن هذا التمرين هو تسخين للعقل، ومساعدتهم على التركيز كي يروا من داخل عقولهم، وبعد أداء تمرين الاسترخاء يبدأ تمرين التخيّل. (5 دقائق)
- يطلب الباحث من الطلبة أن يبدؤوا بإغلاق عيونهم، وأن يتخيّلوا أنّهم يقودون مجموعة من الأصدقاء في رحلة تخيّلية. يبدأ الباحث بالحديث– بعد أداء تمرين الاسترخاء–..

(سنقوم اليوم بتهيئة أنفسنا لقيادة بعضنا في رحلة تخيّلية . أولاً فكّروا في مكان جميل تريدون الذهاب إليه..مكان يجعلنا نشعر بالاسترخاء..بالهدوء..السعادة.

- الآن افتحوا عيونكم وامسكوا الألوان، وحاولوا أن ترسموا هذا المكان..لا تقلقوا من مستوى قدراتكم الفنية..الهدف هو أن ترسموا المكان بأي طريقة ترضيكم..الآن تحدثوا كل بدوره عن هذا المكان الجميل .. فمثلاً أغلقوا عيونكم وتخيّلوا الأشجار، الورود، الأصدقاء ..اختاروا مكاناً للجلوس والمراقبة لما يجري في المكان الذي تخيّلتموه. (20 دقيقة)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (15 دقيقة)

- الطلب من الطلبة عرض رسومهم، والتحدث حول المكان الجميل الذي تخيّلوه ورسموه.
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف الأماكن الجميلة، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكار جديدة في وصف الأماكن في الرحلة، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في الرحلات.**

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: البيت الذي أحلم به.

أهداف الجلسة

- أن يولّد الطالب صوراً عقلية متخيّلة للبيت الذي يحلم به.
- أن يقوم الطالب بتعلّم التعبير والوصف.
- أن يرتفع مستوى ثقة الطالب بنفسه.
- أن يتخلص الطالب من الخوف والخجل.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، ألوان، أوراق، جهاز عرض (Data Show)، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الحوار والمناقشة.
- الرسم.
- التخيّل الموجّه.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بعرض مجموعة من البيوت بمختلف الأشكال والألوان على جهاز العرض البصري، ويبدأ الباحث بالحوار مع الطلبة حول المنازل والبيوت التي يرونها، ومن ماذا يتم بناؤها، والمكان الذي يرغبون بوجود بيتهم فيه، ولماذا؟ والاستماع لاستجاباتهم. (5 دقائق)
- يطلب الباحث من الطلبة أداء تمرين الاسترخاء. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بالطلب من الطلبة..(..أن يغمضوا عيونهم وأن يتجولوا في مكان يجدون فيه بيت أحلامهم..إذن قررتم واخترتم بيتكم المفضل .. ما هي المواد المصنوعة منه؟ كيف يبدو شكله؟ ما البيئة التي وضعت البيت فيه (قرية ، مدينة ، جبل ، ساحل ، ....)، انتبهوا إلى المواد المستخدمة، وإلى الأصوات حوله... للألوان ، للروائح .. للأشكال. (10 دقائق)
- الآن افتحوا عيونكم وقوموا برسم البيت الذي صنعتموه في عقولكم. (5 دقائق)

<u>التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (20 دقيقة)</u>

- تتم مناقشة الطلبة حول تفاصيل المنزل الذي يحلمون به. ويطلب من كل طالب أن يرسمه.
- يطلب من كل طالب مناقشة كيف يمكن أن يكون البيت بعد (20) عاماً، وأن يقوم برسم بيت المستقبل .
- ختام الجلسة التدريبية، والتذكير بالموعد القادم

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف البيوت، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكار جديدة في وصف البيت الذي يحلم به، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في البيوت التي يرونها.**

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: أرض الأحلام.

أهداف الجلسة

- أن يولد الطالب صوراً عقلية متخيّلة لأرض الأحلام.
- أن يقوم الطالب بتعلم التعبير والوصف.
- أن يرتفع مستوى ثقة الطالب بنفسه.
- أن يتخلص الطالب من الخوف والخجل.
- أن يقوم الطالب بمشاركة زملائه في أحلامهم.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام ، ألوان ، أوراق ، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الرسم.
- لعب دور(التمثيل).
- الحوار والمناقشة.
- التخيّل الموجّه.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بالتحدث عن الأحلام..ماهية الأحلام..من أين تأتي.. ، ويطلب من الطلبة مشاركتهم بعض أحلامهم التي يتذكرونها ويفتح الباحث باب الجوار والمناقشة مع الطلبة. (10 دقائق)
- يطلب الباحث من الطلبة أداء تمرين الاسترخاء. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتمرين التخيل ويقول للطلبة (..اليوم سوف نزور أرض الأحلام.. مكان خاص تبدأ منه كل الأحلام..أغمضوا عيونكم وخذوا نفساً عميقاً .. احبسوا أنفاسكم .. اطردوا بتنهيدة صغيرة كل مشاعر التعب والتوتر والحزن، أرض الأحلام في مكان ما في السماء، ولذلك تحتاجون أن ترفعوا أنفسكم من الأرض إلى السماء. قد نخترع سجادة سحرية تحملكم إلى أرض الأحلام..أو ربما نخترع عصا سحرية..أو قد نطلب من شخص أو حيوان أو طائر أن يأخذنا إلى هناك، افعلوا ما تشاءون للوصول، والآن ادخلوا من بوابة أرض الأحلام، وابحثوا من حولكم حيث تجدون حلمكم الخاص بكم، سوف تعرفون هذا الحلم، كما أن الحلم نفسه سوف يتذكركم..انظروا جيدا إلى حلمكم وتحدثوا معه إن شئتم..استمعوا لما يقوله لكم حلمكم..لاحظوا إن كان هناك أشخاص آخرون..حيوانات..أزهار..أشجار..أو أية أشياء أخرى في حلمكم..وإذا كان هناك شيء من ذلك، فقط انظروا إليها..والآن حان الوقت لترك ارض أحلامكم..قولوا وداعاً، وعودوا إلى الأرض..عندما أعد إلى الثلاثة افتحوا عيونكم ..واحد، اثنان، ثلاثة). (10 دقائق)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (20 دقيقة)

- يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة للمناقشة:

كيف سافرت إلى أرض أحلامك ؟ كيف بدت ارض أحلامك لك ؟ صف لنا حلمك ؟ هل تعلمت شيئا من حلمك ؟

- يختار الباحث بعض الأحلام، ويطلب من بعض الطلبة محاولة تمثيل حلمه.
- يطلب الباحث من الطلبة بأن يرسموا أرض الأحلام كما تخيّلوها.
- ختام الجلسة التدريبية، والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف ارض الأحلام، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكار جديدة في وصف أرض الأحلام التي يحلم بها.**

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: الطعام المفضّل.

أهداف الجلسة

- أن يولّد الطالب صوراً عقلية متخيلة للطعام الذي يحبّه.
- أن يقوم الطالب بالخروج عن المألوف بأفكاره.
- أن يرتفع مستوى ثقة الطالب بنفسه.
- أن يتخلص الطالب من الخوف والخجل.
- أن يتشارك الطالب مع زملائه في أفكارهم وخيالهم.
- أن يتعلم الطالب تحرير الطاقة التخيلية لديه.

المدة الزمنية للجلسة   50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام ، ألوان ، أوراق ، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الرسم.
- التخيّل الموجّه.
- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يطلب الباحث من الطلبة أن يتحدّثوا عن الطعام الذي يفضلونه، ثمّ يركز الباحث على الحواس الخمس من خلال الأسئلة كأن يقول الباحث ما نكهة الطعام الذي تفضلونه؟ ما شكله؟ ما ملمسه؟ ما وقعه على الأذن؟ وما مذاقه؟ (10 دقائق)
- يطلب الباحث من الطلبة أداء تمرين الاسترخاء. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتمرين التخيّل بأن يقول للطلبة. (.. أغمضوا عيونكم وخذوا نفساً عميقاً ومن ثم أخرجوه ببطء .. تصوروا الآن أمامكم طعامكم المفضل ..وإذا كان لديكم عدة أطعمة مفضلة فليختار كل واحد منكم الطعام الأكثر تفضيلاً.. لينظر كل واحد إلى طعامه المفضل .. استنشقوا نكهته وادخل رائحته إلى داخل جسمكم..الآن المسوا طعامكم ولاحظوا ملمسه ..هل هو قاسٍ ..هش..ناعم..حريري..ثخين، والآن تذوقوا الطعام واستمروا في مضغه داخل فمكم ..ما الصوت الذي يحدثه الطعام في فمكم، والآن ابتلعوه وتمتّعوا بكل لقمة،

والآن استعدوا للعودة إلى غرفة الصف. عند العد إلى الثلاثة افتحوا عيونكم .. واحد اثنــان ..ثلاثة..).(10 دقائق)

<u>التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (20 دقيقة)</u>

- يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة للمناقشة:

ما الطعام الذي اختاره كل واحد منكم ؟ قوموا بوصف الطعام المفضل؟ كيف كانت نكهته ومذاقه وملمسه وصوته؟

- يختار الباحث بعضاً من الطلبة للخروج أمام زملائهم، والتحدث عن الطعام المفضل.
- يطلب الباحث من الطلبة أن يرسموا طعامهم، كما تخيلوه.
- ختام الجلسة التدريبية، والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف الأطعمة المفضّلة لديه، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكار جديدة في وصف الطعام الذي يحبّه، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في الأطعمة التي يعرفونها.**

الجلسة السابعة

<u>عنوان الجلسة:</u> مزرعة الحيوانات الجديدة.

<u>أهداف الجلسة</u>

- أن يتطور لدى الطالب مستوى مهارات التفكير .
- أن يتم تعزيز مفهوم الذات لدى الطالب.
- أن تتم تنمية التخيّل لدى الطالب

- فتح آفاق التفكير التباعدي لدى الطالب من خلال النشاط التدريبي.
- أن يقوم الطالب بتوليد أفكار جديدة .

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، ألوان، أوراق، جهاز عرض (Data Show)، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، أقلام (White Board)، لوح أبيض (White Board).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الحوار والمناقشة.
- تآلف الأشتات.
- العصف الذهني.
- مجموعات العمل التعاوني.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بالتحدث مع الطلبة وفتح باب الحوار والمناقشة حول حديقة الحيوانات، فيسأل الطلبة، من زار حديقة الحيوانات ؟ ويقف بعض الطلبة ويتحدثون حول ما شاهدوا في الحديقة. (5 دقائق)
- يقوم الباحث بعرض نماذج لبعض الحيوانات على جهاز العرض (Data Show). (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بالحديث فيقول للطلبة ..(.. أحياناً نستطيع خلط الأشياء التي لا نتوقع أنّـه يمكننا خلطها مع بعضها، وعندما نفعل ذلك تكون النتيجة مثيرة، يمكننا خلط الكثيـر إذا

استخدمنا خيالنا، والآن يبدأ الباحث بعرض لأحد الحيوانات، وقد قمنـا بتبـديل بعـض أعضاء جسمه من حيوان آخر كنموذج .

- وبعد عرضه يبدأ الباحث بإعطاء نماذج أخرى على شكل بطاقات:

<u>البطاقة الأولى:</u> الغزال حيوان جميل، وبعض أنواعه تمتاز بقرون كبيرة، حاولوا أن تتخيّلوه، والآن استبدلوا رأس الفيل وضعوا بدلاً منه رأس الغزال بقرونه الكبيرة، فكّروا في اسم جديد لذلك الحيوان.

<u>البطاقة الثانية:</u> الكنغر لديه أرجل طويلة وقوية تساعده على القفز، تخيّلوهـا، والآن ضـعوا أرجل الكنغر للحمار الوحشي، تأملوا هذا الحيوان الجديد، هل يستطيع هـذا الحيـوان الغريب القفز هنا وهناك بهذه الأرجل؟ هل ترون شيئا مميزاً في ذلك الحيـوان، والآن فكروا في اسم مميز لهذا الحيوان الغريب.

<u>البطاقة الثالثة:</u> القرود حيوانات ذكية، ماذا لو وضعنا رأس القرد وذيله وشعره للبقرة. أطلقوا اسماً جديداً لوصف هذا الحيوان الغريب، هل فكرتم في اسم جديد؟ للبطة رقبة وريـش أبيض جميل، والآن خذوا رقبتها وريشها الأبيض وضعوهما للدب، ما اسـم الحيـوان الجديد؟ (15 دقيقة)

<u>التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (20 دقيقة)</u>

- يطلب الباحث من الطلبة أن يجربوا بخيالهم بعض التغييرات على بعض الحيوانـات، وأن يقوموا بتغيير بعض الأجزاء من أجسام تلك الحيوانات.
- يقوم الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ، ويطلب من كل مجموعة إعطاء مثـال عن حيوان جديد مكون من أجزاء من حيوانات أخرى، وبعد ذلك يعطي الباحث النمـوذج الذي اتفقت عليه كل مجموعة إلى مجموعة أخرى، والطلب منهم إعطاء أكبر عـدد مـن

الأسماء لذلك الحيوان الجديد، ويطلب الباحث من قائد كل مجموعة مناقشة الأسماء الجديدة للحيوان الجديد، ويعطي الباحث للطلبة فرصة التكلّم بحرية، وتقبّل جميع الاستجابات مــن الطلبة، وتسجيلها على اللوح الأبيض (White Board).

- ختام الجلسة التدريبية، والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف الحيوانات الجديدة ويطلق عليها أسماء جديدة، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكار جديدة في وصف الحيوان الجديد الذي يراه، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في الحيوانات التي يعرفونها.**

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: استخدامات غير عادية.

أهداف الجلسة

- أن يقوم الطالب بتوليد أفكار جديدة.
- أن يقوم الطالب بتعلم الخروج عن المألوف بأفكاره.
- أن يتدرّب الطالب على العمل التعاوني.
- أن يتدرب الطالب على التأمل الذاتي والتخيل.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، أوراق، لوح أبيض (White Board)، فرشاة أسنان، مسطرة خشبية، قلم رصاص، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، أقلام (White Board)

الاستراتيجيات المستخدمة

- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.
- تآلف الأشتات.

الخطوات الإجرائية للجلسة

•يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)

•يبدأ الباحث بالتحدث مع الطلبة ..(.. هل توجد استخدامات غير عادية حول منازلكم ؟ لا يوجد لديكم أي فكرة عن الاستخدامات غير العادية للشيء، إلا إذا رأيتموه أو سمعتموه أو لمستموه أو تذوقتموه، فما يساعدنا في زيادة المعرفة عن الأشـياء هـي صـفاتها أو خصائـصها أو مميزاتها، لأنها في الحقيقة تساعدنا في معرفة طبيعة ذلك الشيء، ومما سيساعدكم في معرفة المزيد عن الاستخدامات غير العادية بعض الأمثلة التي سأقدمها لكم.. (5 دقائق)

إذاً يذكرك الدبوس بسنارة صيد السمك، وإذا قررت ثني الدبوس لعمل سنارة فهذا يكون استخداماً غير عادي، وأنت صنعت سنارة السمك من شيء آخر، وإذا صنعت مظلة من المنديل فهذا يسمى استخداماً غير عادي، وإذا استخدمت قلم الرصاص لطلب رقم هاتف فهذا يسمى استخداماً غير عادي "يقوم الباحث بتطبيق أمثلة الدبوس والقلم أمام الطلبة"، وهذه الاستخدامات غير العادية تعتبر اختراعات، وإنه لشيء ممتع وسهل جداً أن تصبحوا مخترعين إذا استخدمتم خيالكم..)

* وبعد التقديم يبدأ الباحث بالتمرين على شكل بطاقات:

البطاقة الأولى: (يقوم الباحث بعمل النموذج أمام الطلبة ليشاهدوه بأنفسهم). ابحثوا عن غطاء علبة قديمة ، حاولوا أن تروا الغطاء، اقلبوا الغطاء ثم ضعوا فوقه عصا خشبية،

وثبتوها لتكون مظلة شمسية للطيور، امسكوا بغطاء علبة آخر، واضربوا الغطاءين معا ليصدروا صوتاً. ماذا أصبحوا الآن، رأيتم كيف تكون الاستخدامات الجديدة.(15 دقيقة)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (25 دقيقة)

- يقوم الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويطلب من كل مجموعة إعطاء مثال على استخدامات جديدة وكل مجموعة تأخذ نموذجاً معيناً (قلم الرصاص، المسطرة، فرشاة الأسنان)، ويطلب الباحث من قائد كل مجموعة مناقشة الاستخدامات الجديدة للمادة الخاصة بمجموعتهم، ويعطي الباحث للطلبة فرصة التكلّم بحرية، وتقبل جميع الاستجابات من الطلبة، وتسجيلها على اللوح الأبيض (White Board).
- ختام الجلسة التدريبية، والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف الاستخدامات الجديدة لبعض الأشياء التي في النشاط، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكاراً جديدة في وصف الاستخدامات الجديدة للأشياء والأدوات في النشاط، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في وصف الاستخدامات الجديدة التي يعرفونها.**

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: رواية قصة سندريلا (قصة خياليّة من الأدب الفرنسي).

أهداف الجلسة

- أن يتعلّم الطالب التعبير الحدسي (توليد توقعات واحداث، بناء تمثيلات صورية ورمزية نشطة، وتوقّع النتائج وتخيّلها قبل حدوثها).

- أن يتعلّم الطالب تكوين أسئلة حثيّه (استقصاء، تخيّل ، التفكير في الاحتمالات).
- أن يتعلم الطالب تكوين تمثيلات بصرية.
- أن يتدرب الطالب على أداء الأدوار، وتمثيلها أمام المجموعة.
- أن يتخلص الطالب من الخجل والخوف.
- أن يتدرب الطالب على بعض أمثلة التغيير(تغيير مسار القصة، أسماء الشخصيات، الأفكار، احتمالات جديدة).

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، أوراق، ألوان،جهاز عرض(Data Show)، القصة، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الحوار مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.
- لعب الدور.
- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتهيئة المكان من حيث جلوس الطلبة بشكل مريح، والتأكد من توصيل جهاز العرض (Data Show).
- إتاحة الفرص أمام الطلبة لسماع آرائهم حول القصص ومدى حبّهم لها، وما القصص التي يعرفونها، والقصص التي يحبونها أكثر. (5 دقائق)

- يبدأ الباحث بقراءة القصة حيث يتوقف عند عنوان القصة، وبعد ذلك تبدأ القصة (كان يا ما كان في قديم الزمان ..)، ويستأنف الباحث قراءة القصة، ويقوم الباحث بالتوقف بين الأزمات (العقد) التي تحدث في القصة لاستثارة الحدس والتساؤل لدى الطلبة، ويتلقى الباحث مجموعة من الاستجابات حول ماذا تتوقع أن يحدث لاحقا؟ وذلك عند كل أزمة أو عقدة داخل القصة، ويستأنف الباحث قراءة القصة حتى نهايتها. (15 دقيقة)
- عرض صور القصة على جهاز العرض، ثم فتح باب الحوار أمام الطلبة لمناقشة مشاعرهم تجاه الرسوم والقصة، وأوجه التشابه والاختلاف بين ما تخيلوه وما تخيله الرسام. (5 دقائق)
- يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة للطلبة لاستثارة تفكيرهم مثل: ماذا كان يجب على سندريلا أن تفعل من البداية؟ لماذا تصرفت معها زوجة الأب بطريقة سيئة؟ والاستماع لاستجابات الطلبة وتقبلها، وبعد ذلك يطلب الباحث من مجموعة من الطلبة أن يقوموا بتمثيل القصة كما تخيلوها مع ضرورة أبداء الاهتمام من الباحث لكيفية أداء الأدوار بغض النظر عن إتقانها وتشجيع الطلبة على أداء الأدوار. (10 دقائق)

<u>التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (10 دقائق)</u>

- يقوم الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة كتابة عنوان جديد للقصة، ومحاولة رسم أي شيء يرتبط بالقصة.
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم .

* من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف القصة ويطلق عليها اسماً جديداً ونهايات جديدة، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط كما يقوم بعمل لعب دور وتقمص لبعض الشخصيات في القصة، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكاراً جديدة في وصف القصة وأحداثها، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب القصص التي مرّت بهم، وتقمصهم لشخصيات القصة ومحاكاتها.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: رواية قصة الهر أبو الجزمة (قصة خيالية من الأدب الفرنسي).

أهداف الجلسة

- أن يتعلم الطالب التعبير الحدسي (توليد توقعات، بناء تمثيلات صورية ورمزية نشطة، وتوقّع النتائج وتخيّلها قبل حدوثها).
- أن يتعلّم الطالب تكوين تمثيلات بصرية.
- أن يتدرب الطالب على أداء الأدوار وتمثيلها أمام المجموعة.
- أن يتخلص الطالب من الخجل والخوف.
- أن يتدرب الطالب على بعض أمثلة التغيير (تغيير مسار القصة، أسماء الشخصيات، الأفكار، احتمالات جديدة).

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، أوراق، ألوان، جهاز عرض (Data Show)، القصة ، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.
- لعب الدور.
- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتهيئة المكان من حيث جلوس الطلبة بشكل مريح، والتأكد من توصيل جهاز العرض (Data Show) .
- إتاحة الفرص أمام الطلبة لسماع آرائهم حول القصص ومدى حبهم لها، وما القصص التي يعرفونها، والقصص التي يحبونها أكثر. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بقراءة القصة حيث يتوقف عند عنوان القصة، وبعد ذلك تبدأ القصة (كان يا ما كان في قديم الزمان ..) ويستأنف الباحث قراءة القصة، ويقوم الباحث بالتوقف بين الأزمات (العقد) التي تحدث في القصة لاستثارة الحدس والتساؤل لدى الطلبة، ويتلقى الباحث مجموعة من الاستجابات حول ماذا تتوقع أن يحدث لاحقا؟ وذلك عند كل أزمة(عقدة) داخل القصة، ويستأنف الباحث قراءة القصة حتى نهايتها. (15 دقيقة)
- عرض الصور على جهاز العرض ثم فتح باب الحوار أمام الطلبة لمناقشة مشاعرهم تجاه الرسوم والقصة، وأوجه التشابه والاختلاف بين ما تخيلوه وما تخيله الرسام. (5 دقائق)
- يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة للطلبة لاستثارة تفكيرهم مثل: ماذا كان يجب على الأب أن يفعل؟ ماذا لو لم يشتر الابن الأصغر الجزمة القط؟

والاستماع لإجابات الطلبة وتقبلها، وبعد ذلك يطلب الباحث من مجموعة من الطلبة أن يقوموا بتمثيل القصة كما تخيلوها مع ضرورة أبداء الاهتمام من الباحث لكيفية أداء الأدوار بغض النظر عن إتقانها، وتشجيع الطلبة على أداء الأدوار. (10 دقائق)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (10 دقائق)

- يقوم الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة كتابة عنوان جديد للقصة، ومحاولة رسم أي شيء يرتبط بالقصة.
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف القصة ويطلق عليها اسماً جديداً ونهايات جديدة ، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط كما يقوم بعمل لعب دور وتقمص لبعض الشخصيات في القصة، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكاراً جديدة في وصف القصة وأحداثها، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب القصص التي مرّت بهم، وتقمصهم لشخصيات القصة ومحاكاتها.**

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: رواية قصة بينوكيو (قصة خيالية من الأدب الايطالي).

أهداف الجلسة

- أن يتعلم الطالب التعبير الحدسي (توليد توقعات، بناء تمثيلات صورية ورمزية نشطة، وتوقّع النتائج وتخيّلها قبل حدوثها)
- أن يتعلّم الطالب تكوين تمثيلات بصرية.
- أن يتدرب الطالب على أداء الأدوار وتمثيلها أمام المجموعة.

- أن يتخلص الطالب من الخجل والخوف.
- أن يتدرب الطالب على بعض أمثلة التغيير (تغيير مسار القصة، أسماء الشخصيات، الأفكار، احتمالات جديدة).

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

أقلام ، الوراق ، ألوان، جهاز عرض (Data Show) ،القصة ،كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.
- لعب الدور.
- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتهيئة المكان من حيث جلوس الطلبة بشكل مريح ، والتأكد من توصيل جهاز العرض (Data Show) .
- إتاحة الفرص أمام الطلبة لسماع آرائهم حول القصص ومدى حبهم لها، وما القصص التي يعرفونها، والقصص التي يحبونها أكثر. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بقراءة القصة حيث يتوقف عند عنوان القصة، وبعد ذلك تبدأ القصة

(كان يا ما كان في قديم الزمان ..) ويستأنف الباحث قراءة القصة، ويقوم الباحث بالتوقف بين الأزمات (العقد) التي تحدث في القصة لاستثارة الحدس والتساؤل لدى الطلبة، ويتلقى الباحث مجموعة من الاستجابات حول ماذا تتوقع أن يحدث لاحقا؟ وذلك عند كل أزمة(عقدة) داخل القصة، ويستأنف الباحث قراءة القصة حتى نهايتها. (15 دقيقة)

- عرض الصور على جهاز العرض ثم فتح باب الحوار أمام الطلبة لمناقشة مشاعرهم تجاه الرسوم والقصة، وأوجه التشابه والاختلاف بين ما تخيلوه وما تخيله الرسام. (5 دقائق)
- يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة للطلبة لاستثارة تفكيرهم مثل: ماذا كان يجب على النجار أن يفعل؟ ماذا لو لم يصنع له النجار أنفاً، كيف سنعرف انه يكذب؟ والاستماع لإجابات الطلبة وتقبلها، وبعد ذلك يطلب الباحث من مجموعة من الطلبة أن يقوموا بمناقشة أحداث القصة، وماذا يستفيدون منها.
- يطلب الباحث من مجموعة من الطلبة أن يقوموا بتمثيل القصة كما تخيّلوها، مع ضرورة أبداء الاهتمام من الباحث لكيفية أداء الأدوار بغض النظر عن إتقانها، وتشجيع الطلبة على أداء الأدوار. (10 دقائق)

<u>التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (10 دقائق)</u>

- يقوم الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، ويطلب من كل مجموعة كتابة عنوان جديد للقصة، ومحاولة رسم أي شيء يرتبط بالقصة.
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم .

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف القصة ويطلق عليها اسماً جديداً ونهايات جديدة، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط كما يقوم بعمل لعب دور وتقمص لبعض الشخصيات في القصة، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكاراً جديدة في وصف القصة وأحداثها، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب القصص التي مرّت بهم، وتقمصهم لشخصيات القصة ومحاكاتها.**

الجلسة الثانية عشر

عنوان الجلسة: ألغاز وأحاجي.

أهداف الجلسة

- أن يتدرب الطالب على حل المشكلات ذهنياً.
- أن يتدرب الطالب على العمل الجماعي المنظَّم.
- أن يتعلم الطالب التجريب، والتفكير المنظَّم، والعصف الذهني.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

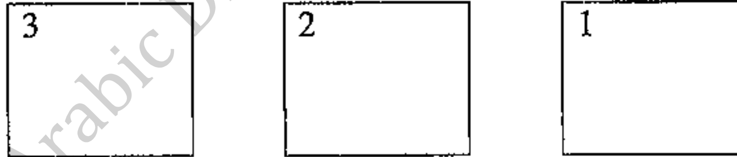
- أقلام، أوراق، مجموعة من العيدان الخشبية الصغيرة، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، أقلام(White Board)، لوح أبيض(White Board).

الاستراتيجيات المستخدمة

- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يقول الباحث للطلبة إنه سيقوم بعرض لغز، وسيقوم الطلبة بمحاولة التفكير بكيفية حل تلك اللغز. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويختار قائداً لكل مجموعة ويعطي كل مجموعة اللغز، وهو عبارة عن (12) عود خشبي صغير على شكل ثلاثة مربعات، ويطلب من كل مجموعة محاولة إعادة تنظيم العيدان الخشبية بحيث تصبح ثمانية مربعات. (10 دقائق)
- يقوم الباحث بالتجوال على المجموعات وتوجيههم ومراقبة عملهم، مع التأكد من أن جميع الطلبة يشاركون في التمرين وأن جميع الطلبة قد استوعبوا التمرين وما هو المطلوب. (15 دقيقة)



التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (20 دقيقة)

- يقوم الباحث بمراجعة الخطوات التي قام بها الطلبة في محاولاتهم لحلّ المشكلة، وإعطاء كل قائد مجموعة الفرصة للحديث عن طريقة مجموعته، وماذا استفادوا من التجربة.
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم.

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في المحاولات لحلّ اللغز، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، والأصالة حيث يقوم الطالب بعمل محاولات جديدة، ومهارة الطلاقة حيث يظهر الطالب عدة محاولات لحلّ اللغز.**

الجلسة الثالثة عشرة

عنوان الجلسة: حبوب الإفطار الجديدة (كورن فلكس).

أهداف الجلسة

- أن يتدرب الطالب على التخيّل والتأمل.
- أن يقوم الطالب بتوليد أكبر عدد من الأفكار .
- أن يتخلص الطالب من الخجل والخوف.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة)، جهاز العرض(Data Show)، أقلام (White Board)، لوح أبيض (White Board).

الاستراتيجيات المستخدمة

- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.

الخطوات الإجرائية للجلسة

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)

- يبدأ الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويعطي كل مجموعة ورق كرتون وأقلاماً وألواناً، ويكون قد عرض الباحث صورة على جهاز العرض(Data Show) لحبوب الإفطار المعروفة ب(كورن فلكس)، ويتأكد الباحث بأنّ جميع الطلبة يعرفونها جيداً.(5 دقائق)
- يقول الباحث للطلبة(.. تخيلوا أنكم الآن أصبحتم تملكون مصنعاً يصنع حبوب الإفطار (كورن فلكس) تلك، والآن تريدون صناعة أشكال جديدة وألوان جديدة وأحجام جديدة، وطعم جديد لتلك الحبوب، الآن ستقوم كل مجموعة الاتّفاق على أكبر عدد من " المذاق، اللون، الشكل، الحجم الجديد) (15 دقيقة)
- يطلب الباحث من الطلبة البدء بالنشاط المطلوب، ويراقب أعمالهم ويعطي توجيهاته للطلبة ويشجعهم. (15 دقيقة)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (10 دقائق)

•يقوم قائد كل مجموعة بالحديث أمام الطلبة عن ما قامت به مجموعته، ويتم تسجيل استجاباتهم على اللوح الأبيض (White Board).

•ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم.

- **من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف الأنواع الجديدة لحبوب الإفطار(كورن فلكس)، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالـــب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكـــاراً جديدة في وصف الأنواع الجديدة لحبوب الإفطار(كورن فلكس)، ومهارة الطلاقة حيث تتعـــدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في وصف الأنواع الجديدة لحبوب الإفطار(كورن فلكس).**

الجلسة الرابعة عشرة

عنوان الجلسة : وسائل جديدة في النقل.

أهداف الجلسة

- أن يتدرب الطالب على التخيل والتأمل
- أن يقوم الطالب بتوليد أكبر عدد من الأفكار .
- أن يتخلص الطالب من الخجل والخوف.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام، أوراق، ألوان، كاميرا فيديو(تسجيل الجلسة)، جهاز العرض(Data Show)، أقلام (White Board)، لوح أبيض (White Board).

الاستراتيجيات المستخدمة

- مجموعات العمل التعاوني.
- العصف الذهني.

<u>الخطوات الإجرائية للجلسة</u>

- يقوم الباحث بمراجعة النشاط السابق، ويقدم تغذية راجعة للطلبة. (5 دقائق)
- يبدأ الباحث بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويعطي كل مجموعة أوراقاً وأقلاماً وألواناً. (5 دقائق)
- يقول الباحث للطلبة (.. تخيلوا أنكم الآن قد طلب منكم أن تحملوا أخوكم الصغير السمين إلى منزل الجدة الذي يقع أمام بيتكم ، كم طريقة تعتقدون أنكم قادرون على استخدامها لنقل الطفل السمين..)، يعطي الباحث تلميحاً حول كيف ينقل الناس في مختلف البلاد أشياءهم الثقيلة ، وكيف تقوم بعض الحيوانات والطيور بتلك المهمة.

  يقول الباحث للطلبة (.. الآن بعد أن طلب منكم ذلك قوموا بوضع أكبر عدد من الطرق واكتبوها على ورق الكرتون الذي أمامكم) (10 دقائق)
- يطلب الباحث من الطلبة البدء ويراقب أعمالهم ويعطي توجيهاته للطلبة ويشجعهم. (10 دقائق)

<u>التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (20 دقيقة)</u>

- يقوم قائد كل مجموعة بالحديث أمام الطلبة عن ما قامت به مجموعته، ويتم تسجيل استجاباتهم على اللوح أبيض (White Board).
- ختام الجلسة التدريبية والتذكير بالموعد القادم.

*** من المتوقع أن ينعكس ذلك النشاط على مهارة المرونة بحيث يقوم الطالب بالتنويع في وصف الطرق الجديدة لحمل الطفل ونقله من مكان إلى آخر، وكذلك مهارة إدراك التفاصيل فالطالب يقوم بالتعرّف على أجزاء الأمور ضمن النشاط، ومهارة الأصالة حيث يظهر الطالب أفكاراً جديدة في حمل الطفل ونقله من مكان إلى آخر ، ومهارة الطلاقة حيث تتعدد أفكار الطلبة وتتنوع حسب خبراتهم في وصف وسائل وطرق حمل الطفل ونقله من مكان إلى آخر**

الجلسة الخامسة عشرة

عنوان الجلسة : ماذا استفدنا من البرنامج التدريبي.

أهداف الجلسة

- أن يناقش الطالب مدى الاستفادة من التدريب.
- أن يتعّرف الطالب على كيفية الاستفادة من التدريب على الواقع التربوي.
- تقديم الشكر للطلبة على جهودهم.

المدة الزمنية للجلسة 50 دقيقة.

الأدوات اللازمة

- أقلام ، أوراق ، كاميرا فيديو (تسجيل الجلسة).

الاستراتيجيات المستخدمة

- الحوار والمناقشة.

الخطوات الإجرائية للجلسة

يطلب الباحث من الطلبة مناقشة نشاطات البرنامج التدريبي، ويطلب من كل طالب أن يكتب ما استفاده من النشاطات، وأي نشاط أعجبه أكثر. ولماذا؟

..وما النشاط الذي لم يعجبه ولماذا؟ (10 دقائق)

وأخيراً يتم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية. (25 دقيقة)

التقييم وإنهاء الجلسة التدريبية (15 دقيقة)

- مناقشة ايجابيات وسلبيات البرنامج التدريبي، وهل اتفق البرنامج عما توقعوه.
- وداع الطلبة، وشكرهم.

قائمة مراجع البرنامج:

جالبين ، بفرلي- كولين . (1993) . بصيرة العقل:التعلم من خلال التخيل.التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار ، ترجمة:خليل الخليلي و شفيق علاونة، عمان: معهد التربية،الاونروا/اليونسكو.

الحسيني ، عبد الناصر . (2008) . برنامج سكامبر "العاب و أنشطة خيالية لتنمية الإبداع ". عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع

قطامي ، يوسف والفرا ، رلى . (2009) . التفكير الإبداعي القصصي للأطفال"ويليامز برنامج تدريبي تطبيقي" . عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

ويليامز ، ليندا . (1987) . التعليم من أجل العقل ذي الجانبين:دليل التربية للجانب الأيمن والجانب الأيسر من الدماغ ، ترجمة :قسم تربية المعلمين و التعليم العالي، عمان: معهد التربية،الاونروا/اليونسكو.

Davis , G.A.,Houtman,S.E.(1968) . Thinking Creativity: A Guide to training imagination. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning , University of Wisconsin>

ملحق (ب)

كتاب تسهيل المهمة



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ......ك ت/٨/١٨/١٠٧/٢٩٥٧......
التاريخ: ......٢٩/شوال/١٤٣٣......هـ
الموافق: ......١٦/أيلول/٢٠١٢......م

السيد مدير دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية (UNRWA)/ الأردن

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب عبدالفتاح عاطف ناجي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب عبدالفتاح عاطف ناجي بدراسة بعنوان " أثر برنامج تدريبي مستند إلى التخيل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي ، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث في مدرسة إربد الإعدادية الأولى المختلطة.
أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه .
شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم مع الجامعة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ. د. أمل الخصاونة

السيد مدير منطقة اربد المحترم
السيد الدكتور مدير دائرة التربية المحترم
أرجو التكرم بالموافقة .
مع الاحترام
٢٠١٢/٩/١٦

18-9-2012

تلفون ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فرعي ٢٧٢٨ أو ٢٧٢٩ فاكس ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ فاكس الكلية ٩٦٢-٢-٧٢١١١٣٦ اربد - الأردن
Tel: 962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://ecne.yu.edu.jo

ملحق (ج)

تعليمات تطبيق اختبارات تورنس للتفكير الابداعي

صورة الأشكال " أ "

يدعو بول تورنس (Paul Torrance) الفاحصين الالتزام بالتعليمات التالية قبل وأثناء اجراء الاختبارات .

- التأكد من ملاءمة المكان المعد لاجراء الاختبارات من حيث السعة . (وبالطبع هذا غير متوفر في اغلب مدارسنا) .
- توفير الأدوات اللازمة للمفحوصين اثناء اجراء الاختبار من اقلام رصاص او علب الوان .
- توفير العدد اللازم من الأشخاص للمساعدة في تطبيق الاختبار وممن تتوفر لديهم القدرة على ذلك .
- توفير ساعة لضبط وقت الاختبارات بدقة .
- استخدام اللغة المناسبة لمستوى الطلبة المفحوصين قبل واثناء اجراء الاختبارات .
- اعطاء الوقت الكافي للمفحوص لملء المعلومات المتعلقة به على الصفحة الأولى بحرية .
- تهيئة جو مناسب للاختبار بحيث يكون شبيها بجو ممارسة الألعاب أو التفكير بحل مشكلة ما حلا يتميز بالابداع .
- اعطاء توجيهات تثير نوعا من الدافعية للأداء عند المفحوصين ، وبما أن صورة الاشكال (أ) لاختبارات تورنس تتطلب تمثيل الأفكار على هيئة صورة ، فإن التعليمات يجب أن تتضمن توجيهات خاصة بالرسوم وتصميم الأشكال .

ويظهر ذلك في التعليمات المعطاة للمفحوصين في بداية كل نشاط من النشاطات الثلاث لاختبار الأشكال (أ) .

اختبارات التفكير الابداعي
صورة الأشكال " أ "

تاريخ اجراء الاختبارات :

تاريخ الميلاد :

اسم الطالب :

اسم المدرسة :

الصف الدراسي :

تعليمات الاختبارات :

أخي الطالب :

ستجد في هذه الصفحات ثلاثة أشياء مسلية لتقوم بعملها ، وكلها ستعطيك فرصة لكي تستخدم خيالك لتفكر في أفكار ، وتضعها معاً بطرق مختلفة ونريدك أن تفكر في كل نشاط في أكثر الافكار اثارة للاهتمام وأكثرها عدم الفة . افكار لم يفكر فيها أحد من قبلك ، وبعد أن تفكر في فكرة استمر في الاضافة اليها والبناء عليها حتى تصبح عبارة عن قصة تثير الاهتمام .

ستعطى وقتا محددا لكل نشاط ـ لذلك استخدم وقتك استخداما جيدا وحاول أن تستمر في التفكير ، واذا انتهيت قبل الوقت المقرر لكل نشاط اجلس هادئا وانتظر حتى يطلب منك قلب الصفحة .

واذا أردت أن تسأل سؤالا بعد البدء لا تتحدث بصوت عال ، أرفع أصبعك وستجدني أمامك لأحاول الاجابة على أسئلتك .

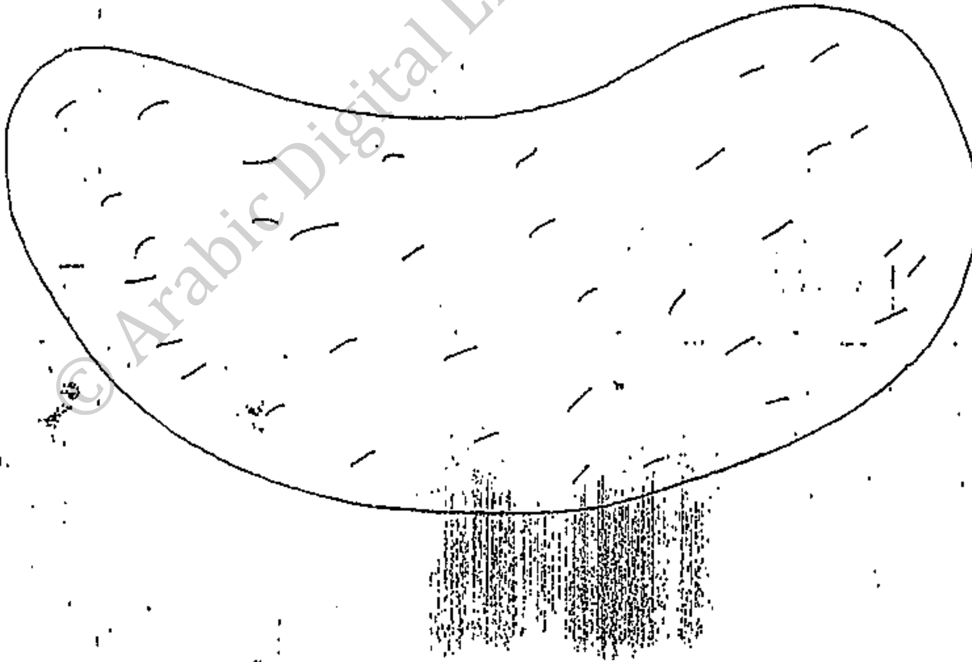
اتمنى لك أعمالا ناجحة ...

النشاط الأول : بناء الصورة :

يوجد في أسفل هذه الصفحة شكل منحنى مظلل بالسواد ، فكر في صورة أو موضوع ما يمكن أن ترسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزء منه .

حاول أن تفكر في صورة لم يفكر فيها أحد من قبل ، ثم أستمر في اضافة أفكار جديدة الى فكرتك الأولى لكي تجعلها تحكي قصة مثيرة بالقدر المستطاع عندما تكتمل الصورة ، فكر في أسم أو عنوان لها . واكتبه أسفل الصفحة في المكان المعد لذلك .

حاول أن يكون العنوان ذكيا وغير مألوف بالقدر المستطاع واستخدمه لتحكي قصتك .

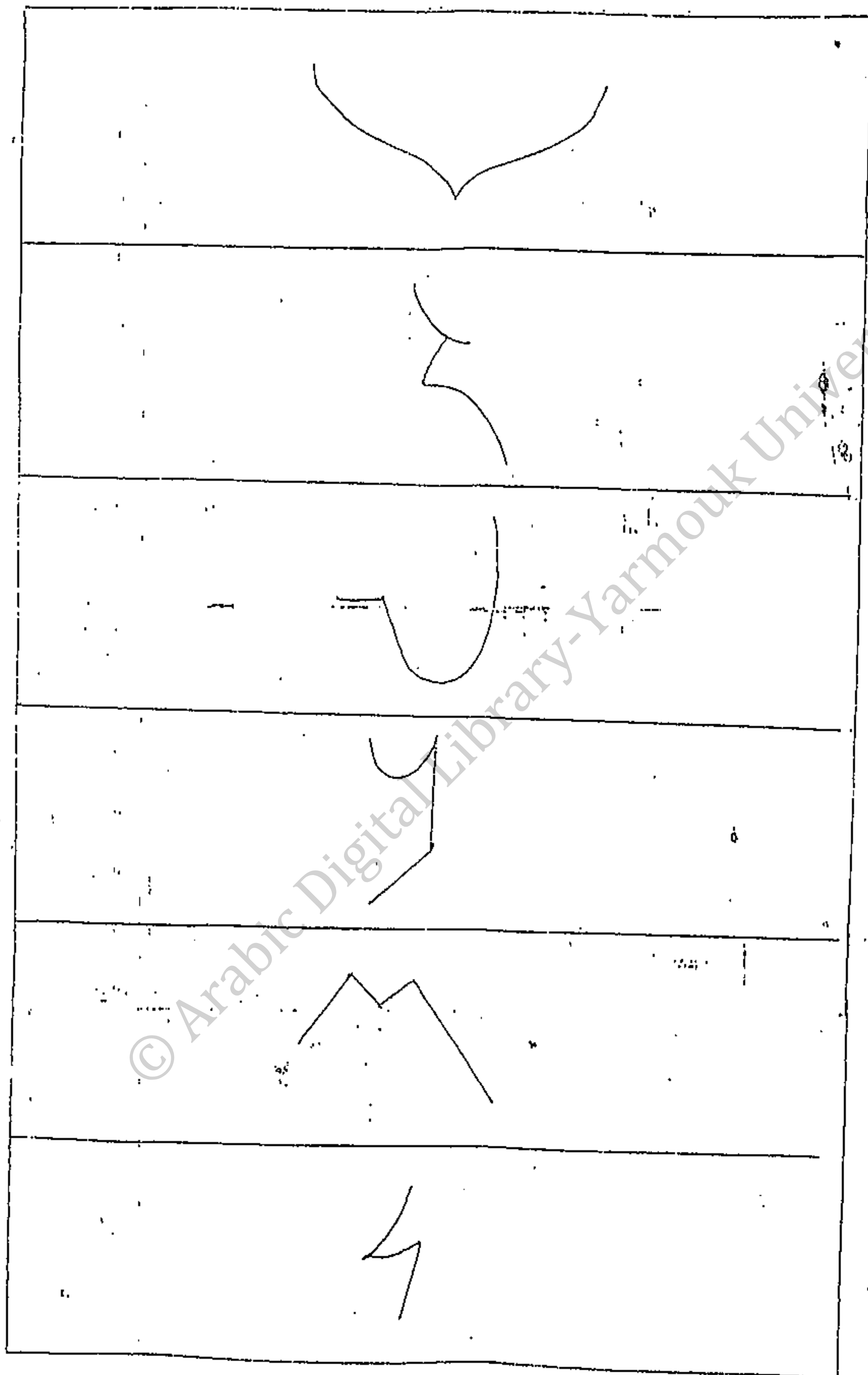


النشاط الثاني : تكملة الصور :

عن طريق إضافة خطوط الى الاشكال الناقصة على الصفحة الحالية والصفحة التالية لها يمكنك رسم أشياء أو صور شيقه ، وهنا أيضا حاول أن تفكر في صورة أو شيء لم يسبقك اليه أحد .

حاول أن تجعل رسمك يحكي قصة شيقة بقدر أستطاعتك وذلك عن طريق أضافة أشكال جديدة .

أختر أسما او عنوانا لرسمك وسجله في المكان المعد لذلك تحت الشكل .

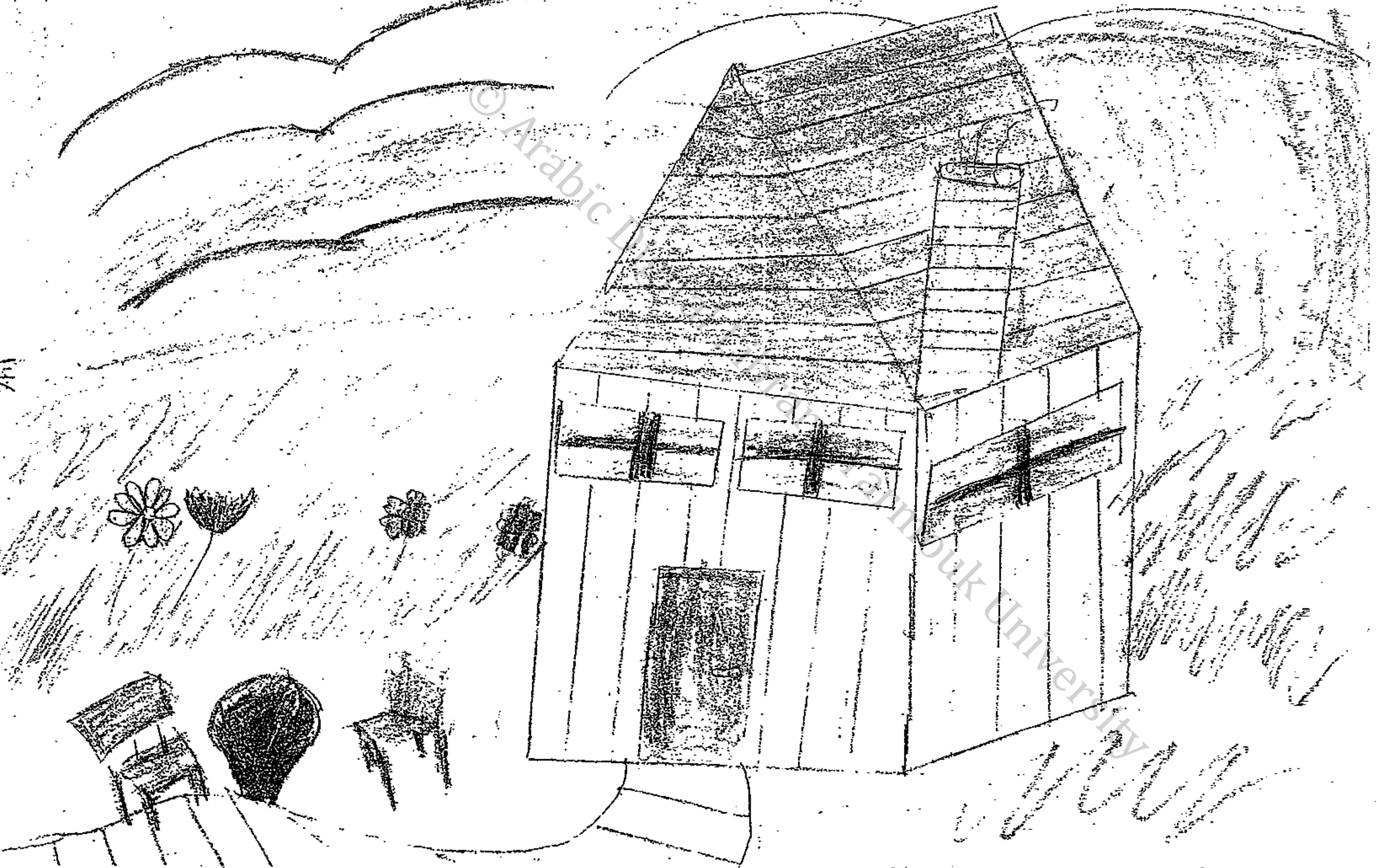


النشاط الثالث : الخطوط المتوازية

في مدة عشر دقائق حاول أن ترى كم من الاشياء أو الصور تستطيع أن ترسمها من أزواج الخطوط المستقيمة المبينة في الصفحة الحالية والصفحة التالية اليهـا ، أن أزواج الخطوط المستقيمة يجب أن تكون في كل حالة جزءا أساسيا مما ترسمه ، وباستخدامك قلم الرصاص حاول أضافة خطوط أخرى لازواج الخطوط الموجودة في الصورة لتكمل بها الصورة التي تنوي رسمها ، يمكنك وضع علامات بين الخطوط وعليها أو خارجها أو اي مكان آخر تريده من أجل الحصول على الصورة التي تريدها ، حاول أن تفكر في رسم أشياء لم يفكر بها أحد من قبلك ، حاول رسم أكبر عدد من الصور والأشياء المختلفة ، وضع أكبر عدد ممكن من الأفكار في كل رسم منها ، اجعل كل صورة منها تحكي قصة ممتعة بالقدر المستطاع وأكتب اسما أو عنوانا لكل منها في المكان المعد لذلك ....

١	٢
٣	٤
٥	٦
٧	٨
٩	١٠

١٢	١١
١٤	١٣
١٦	١٥
١٨	١٧
٢٠	١٩
٢٢	٢١

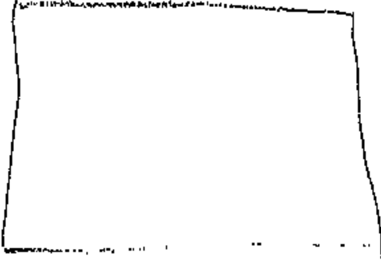


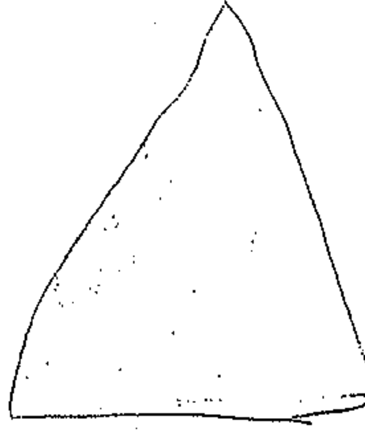

سندس ماهر سعادة


سندس ماهر سمية

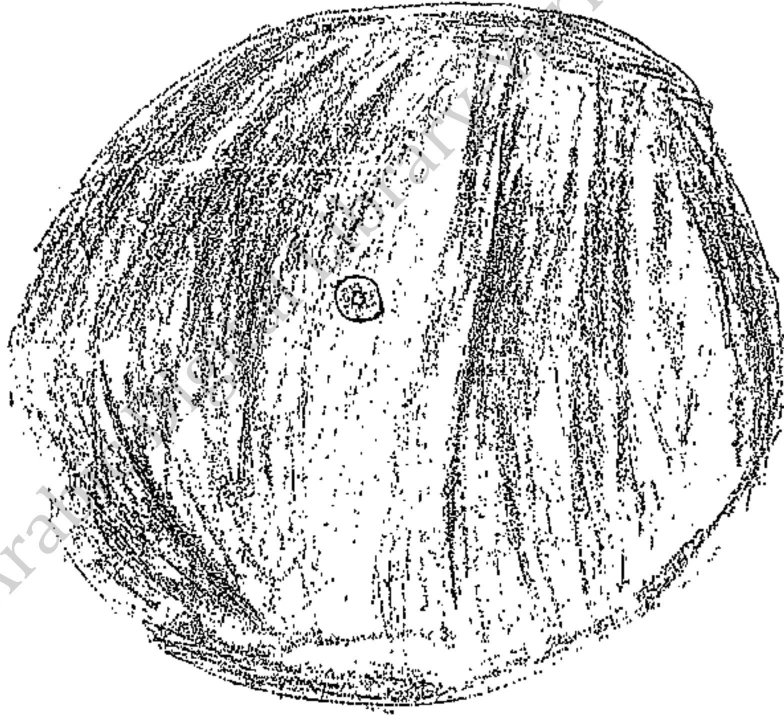
ملك

مربع





مثلث



دائرة

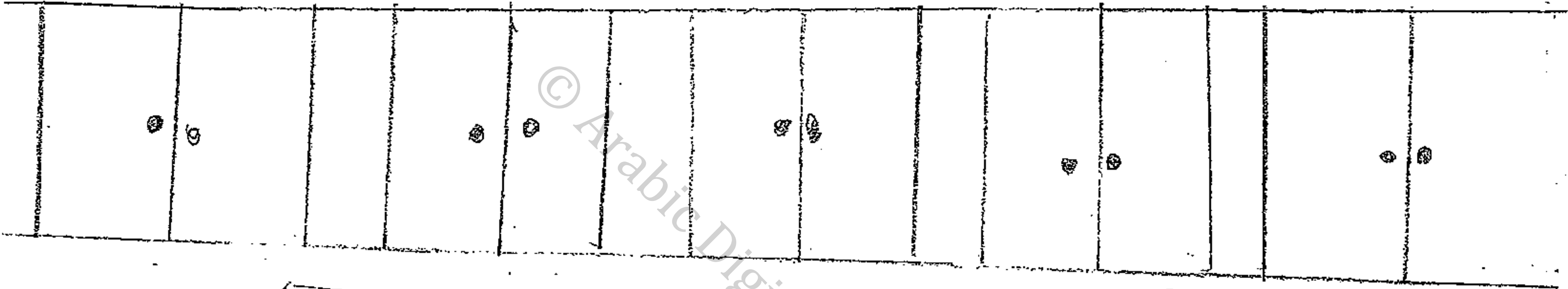


مستطيل

اليوم: الخميس

سندس ماهر سعدية

الصف: الثالث التاريخ ١/١١/٢٠١٢




سيرين ماهر سعدية


تزوج الأخ الصغير من الأميرة
الإسم:
الأخ الكبير
الأخ المتوسط
الأخ الصغير
حمار
القط

ملحق (هـ)

قائمة بأسماء لجنة المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
عبد الناصر الجراح	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	اليرموك
نصر مقابلة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	اليرموك
حمدان نصر	أستاذ	مناهج وأساليب تدريس	اليرموك
محمد صوالحة	أستاذ	علم نفس تربوي	اليرموك
محمد الخوالدة	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس	اليرموك
عبد اللطيف دبور	مدير منطقة إربد التعليمية	علم نفس تربوي	الاونروا(UNRWA)

Abstract

NAJI, A/Fattah Atef. The Effect of a Training program based on Imagination on Promoting creative thinking among third grade students. PhD dissertation. Yarmouk University, 2013. (Supervisor: Prof. Rafe Al 'Zgoul)

This study aimed at identifying the effect of a training program based on imagination on promoting creative thinking among third grade students at UNRWA's schools. Two groups were chosen; experimental (30 males & females), and control (30 males & females).To achieve the goal of the study, the researcher built a training program based on imagination relying on a number of strategies such as guided imagery, role playing, contradicts harmony, brainstorming and Williams strategies for promoting creative thinking moreover (picture form A) of Torrance of creative thinking test was used.

The implementation of the training program on the experimental group lasted for two months two days per week. Pre-test + post-test were applied on the two groups. After almost a month the delayed test was applied to the two groups. The results revealed statistically significant differences in creative thinking post-test (picture formats A) as a whole and in all skills (Originality, detail, flexibility, fluency),in favor of the experimental group The results of the study, however showed no significant differences attributed to students sex or the interaction between sex and the group. The delayed test also revealed significant differences at skills of Torrance creative thinking test . The results favored the females in the test as a whole, but not in the sub skills. and No differences attributed to interaction of the study variables (group, sex) .

Keywords: Training program, Imagination, Creative Thinking, Torrance Test of Creative Thinking (TTCT).